



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**Manuel Bernardo
Queiroz Canha**

**Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e
Possibilidade**



**Manuel Bernardo
Queiroz Canha**

Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, ramo de Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares, Professora Catedrática Aposentada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do QREN - POPH -
Tipologia 4.1 - Formação Avançada,
comparticipado pelo Fundo Social
Europeu e por fundos nacionais do
MCTES



Apoio financeiro da Fundação para a
Ciência e a Tecnologia e do Fundo
Social Europeu no âmbito do III Quadro
Comunitário de Apoio.



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

o júri

presidente

Doutor Aníbal Guimarães da Costa

Professor Catedrático, do Departamento de Engenharia Civil da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares

Professora Catedrática Aposentada, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(Orientadora)

Doutora Nilza Maria Costa Vilhena Nunes da Costa

Professora Catedrática, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Professora Catedrática, do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutor Rui Armando Gomes Santiago

Professor Associado com Agregação, do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão

Professora Associada, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta

Professora Auxiliar Aposentada, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

agradecimentos

Se eu fosse um homem de espírito temperado, escrever teses e livros faria parte de uma vida gerida com equilíbrio. Para o bem e para o mal, essa não é a minha natureza. Na conclusão deste trabalho, que deixei tomar conta de mim durante longo tempo, agradeço primeiro à minha família e aos meus amigos todos (aos presentes e aos que, entretanto, partiram sem retorno, permanecendo sempre). Obrigado por apoiarem as minhas ambições e pelo orgulho que sentem e mostram em cada nova meta que alcanço. Obrigado por perceberem e respeitarem os períodos demorados de recolhimento, mas também por não consentirem que me isole demasiado. E por viverem com o meu mau feitio, sabendo que ele não nos ameaça. Mais do que tudo, obrigado por insistirem em me querer bem.

À Prof. Doutora Isabel Alarcão, orientadora de todo o meu percurso de formação em Didática e em Supervisão, agradeço uma influência sobre o meu desenvolvimento, indizível neste breve texto. Com ela, aprendendo o poder da reflexão e da investigação, fui definindo a minha identidade como didata e sustentando um projeto profissional. De um modo especialmente sentido, agradeço a confiança que tem investido em mim, envaidecendo-me, responsabilizando-me e encorajando-me sempre a pensar e a agir melhor.

Agradeço também, muito especialmente,

à professora Maria Eulália Queiroz, que me mostrou, na forma como viveu a profissão, que um educador é um entusiasta e que a Educação é uma causa;
aos meus alunos, por me lembrarem, em cada momento de provisório desencanto profissional, que foi certa a minha decisão de ser professor;

à Helena, porque sim, claro, e pelos retiros na Torreira, que trouxeram, em momentos críticos, impulsos novos ao desenvolvimento deste trabalho;

à Nilza, pela cumplicidade intelectual e pela cumplicidade profissional e pessoal que resultou de tantas andanças em nome da Didática – quando voltamos ao Brasil?;

à Filó e à Tota, pelo companheirismo, pela solidariedade, pelo bom humor – saudades do C.3.16...;

à Ana Isabel, que se deixou entusiasmar pela ideia de colaboração, coordenando após o ICA/DL um projeto que me trouxe grande aprendizagem;

a todos os parceiros do ICA/DL, por me terem trazido novas razões para acreditar que é possível intervir com consequência na melhoria da Educação;

a todos os participantes diretos ou indiretos no estudo, que permitiram o acesso a dados de investigação;

à Isabel Cabrita, pela paciência e disponibilidade com que ouviu e ajudou a clarificar as minhas questões sobre tratamento estatístico;

ao Gaspar e ao Sérgio, que tornaram ‘mais elegante’ o grafismo de 2 figuras;

à Cristina Borges, pelos esclarecimentos rigorosos acerca da bibliografia;

ao André Paiva, por ter secretariado o meu trabalho com tanta dedicação, sem desesperar com os meus desesperos;

aos tradutores dos resumos (Susana Pinto, Lurdes Gonçalves, Carmo Santos e Ninni Russo, Filomena Martins, Palmira Roque) – thanks, grazie, merci, danke;

à vigorosa equipa de investigadores do Lale, pelo deslumbramento que os impele, pelo dinamismo que me inspira e por não deixarem de contar comigo;

aos colegas do anterior DDTE/UA, pelo constante incentivo, por me terem acarinhado durante os anos que convivemos na mesma instituição e por ainda continuarem a ver-me como colega;

aos colegas da Escola Secundária de Ílhavo que, apesar do meu afastamento formal durante doze anos, nunca deixaram de me fazer sentir em casa quando volto à escola – sim, Romi, este ano regresso mesmo;

ao anterior DDTE/UA, pela confiança no meu trabalho como docente e como investigador e pelo apoio às minhas propostas e aos meus projetos;

à Escola Secundária de Ílhavo, pelo abertura com que validou sempre as minhas opções de percurso, ainda que me distanciassem temporariamente, e pelo interesse com que apoiou as minhas atividades de investigação;

aos funcionários administrativos que, na escola, na universidade e no centro de formação assistiram a realização deste trabalho;

à Fundação para a Ciência e Tecnologia, que financiou o estudo, prestigiando-o e prestigiando-me como investigador;

ao Ministério da Educação, pela atribuição de equiparação a bolseiro, condição decisiva para a redação da tese.

palavras-chave

colaboração, comunidade, Didática, académicos, professores, investigação/formação, instituição, desenvolvimento, Supervisão, impacte

resumo

O presente estudo ocupa-se de uma problemática em Didática – as relações entre a investigação científica e o desenvolvimento do campo – e assenta no pressuposto de que essas relações se constroem conjugando o pensamento e a atuação de investigadores, académicos, professores, e formadores de professores, numa ação conjunta conduzida com a participação comprometida das suas instituições profissionais e orientada para o desenvolvimento de todos os intervenientes, da sua área de atividade e, assim, do ensino/aprendizagem e dos alunos. Nesse sentido, o estudo foi concebido no intuito de criar condições propícias ao estreitamento das relações em foco, tendo em vista, simultaneamente, o aprofundamento do conhecimento sobre a problemática. Assumiu, pois, uma finalidade de intervenção no terreno e uma finalidade científica de avaliação da experiência proporcionada por essa intervenção, na expectativa do alargamento da compreensão do objeto de estudo.

Na confluência dessas finalidades, a investigação desenvolveu-se como um estudo de caso norteado por duas proposições teóricas:

- A colaboração entre académicos e professores, no âmbito de projetos de investigação em Didática, e o comprometimento das instituições profissionais de ambos com essas iniciativas colaborativas poderão favorecer o desenvolvimento do campo, dos atores que nele intervêm e das instituições implicadas.

- A formação contínua de professores centrada na investigação em Didática poderá constituir espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas dinâmicas de colaboração.

No alinhamento destas proposições com a finalidade interventiva do estudo, diferentes atores em Didática foram desafiados a envolver-se numa iniciativa de investigação/formação colaborativa e daí resultou o caso analisado nesta investigação, o projeto ICA/DL (Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas). Tal projeto, realizado no âmbito de uma parceria formalizada num Protocolo de Colaboração, envolveu uma equipa composta por cinco docentes do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação) da Universidade de Aveiro e por 4 professores da Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo e implicou ainda, institucionalmente, a universidade, a escola e o Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo (atualmente, Centro de Formação da Associação de Escolas dos Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro).

As atividades do projeto iniciaram-se no final de 2003, com os primeiros encontros de negociação da parceria, e prolongaram-se até meados de 2007, altura em que a equipa reuniu pela última vez. O programa operacional central desenvolveu-se entre janeiro de 2004 e novembro de 2005 e concretizou-se num percurso de investigação e de formação em colaboração entre académicos e professores, concebido e implementado pela equipa e acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Tal programa centrou-se no estudo de um tópico em Didática de Línguas (a competência de aprendizagem plurilingue), na realização de intervenções de ensino/aprendizagem, no âmbito do mesmo tópico, junto dos alunos na escola e na avaliação da experiência com base em dados empíricos.

A investigação que sobre o caso se conduziu, ao orientar-se, na prossecução da segunda finalidade estabelecida, para a compreensão da influência das dinâmicas colaborativas de investigação/formação sobre o desenvolvimento dos intervenientes (equipa, parceiros institucionais e alunos na escola), é também um estudo de impacto. A condução do processo empírico deu prioridade à produção de uma leitura integrada e complexa, capaz de evidenciar os impactos do projeto, interpretando-os com base na análise dos processos que terão condicionado a sua ocorrência. Nessa medida, a metodologia revestiu-se, intencionalmente, de uma natureza eminentemente interpretativa e qualitativa, socorrendo-se da triangulação de fontes, dados e procedimentos de análise. Contudo, o método integrou também procedimentos quantitativos, em particular, um exercício estatístico que, correlacionando totais de evidências verificadas e totais de evidências possíveis, procurou tornar mais precisa a avaliação da dimensão do impacto alcançado pelo projeto. Ensaiou-se, assim, uma abordagem metodológica em estudos de impacto em Educação, que propõe potenciar a compreensão de casos complexos, conjugando interpretação e objetivação/quantificação.

A análise desvendou constrangimentos e obstáculos na vivência dos princípios conceptuais fundadores da noção de investigação/formação colaborativa que sustentou as proposições de partida e que fez emergir o ICA/DL. Tais dificuldades limitaram a assunção de responsabilidades partilhadas na condução processual da experiência, condicionaram dinâmicas supervisivas nem sempre colaborativas e facilitadoras e manifestaram-se em atitudes de compromisso por vezes frágil com o projeto. E terão afetado a concretização das expectativas iniciais de desenvolvimento de todos os participantes, determinando impactos de dimensão globalmente algo dececionante, assimetrias substantivas de influência da experiência levada a cabo no desenvolvimento profissional dos elementos da equipa e no desenvolvimento institucional e repercutindo-se em efeitos pouco expressivos no desenvolvimento dos alunos, no que toca a capacidades ativas de comunicação e de aprendizagem, enquadradas pelo tópico didático trabalhado no âmbito do projeto.

Mas revelaram-se também sinais claros de que se avançou no sentido da concretização dos pressupostos colaborativos que sustentaram a iniciativa. Foi possível reunir académicos, professores e instituições educativas em torno da ideia de investigação/formação em colaboração e mobilizá-los como parceiros que se comprometeram na construção de um projeto assente nessa ideia. E percebeu-se que, apesar de pouco expressivo, houve impacto, pois há indicadores de que o projeto contribuiu positivamente para o desenvolvimento dos intervenientes. Na equipa, sinalizaram-se efeitos sobretudo nas práticas de ensino/aprendizagem das professoras e, no caso particular de uma delas, que teve uma participação mais envolvida em atividades de investigação, manifestaram-se impactos substancialmente mais notórios do que nos restantes elementos do grupo e que abrangeram diferentes dimensões da profissionalidade. As académicas, embora menos do que as professoras, também evidenciaram desenvolvimento, predominantemente, nos planos da investigação em Didática de Línguas e da formação de professores. E o ICA/DL parece ter proporcionado também impactos positivos junto das instituições implicadas, especialmente junto da universidade, designadamente, no que toca ao aprofundamento do pensamento sobre a problemática que sustentou a experiência e ao desenvolvimento de projetos de investigação.

Por seu turno, os alunos, tendo revelado sinais modestos de reforço das suas capacidades de ação como interlocutores em situações de comunicação plurilingue e como aprendentes de línguas, deram mostras claras de terem tomado consciência de atitudes e de recursos que favorecem o desenvolvimento desses dois papéis. Para além disso, os responsáveis pela parceria, apesar dos obstáculos que limitaram o alcance dos seus propósitos, reafirmaram, na conclusão do projeto, a sua confiança nos princípios colaborativos que os uniram, antecipando a continuidade de uma experiência que entenderam como primeiro passo na concretização desses princípios.

No balanço das fragilidades vividas e dos ganhos conquistados pelo ICA/DL, o estudo permite renovar a convicção inicial no poder transformador das práticas de investigação/formação colaborativa em Didática, e assim, na emergência de uma comunidade una de professores e de académicos, movida por um projeto comum de desenvolvimento da Educação. Nessa perspetiva, avançam-se sugestões que abrangem a investigação, o processo de ensino/aprendizagem nas escolas, a formação de professores, as políticas em Didática e a Supervisão.

keywords

collaboration, community, Didactics, academics, teachers, research/teacher education, institution, development, Supervision, impact

abstract

This study in Didactics deals with the relationships between scientific research and the development of the field. It is based on the assumption that such relationships are built by combining both the thought and action of researchers, academics, teachers and teacher educators, in a joint action conducted with the committed participation of their professional institutions and guided towards the development of all participants and of the field and thus contributing for the development of teaching and of students' learning. In this sense, the study was designed to create conditions that could strengthen the relationships at stake, aiming at the same time to produce knowledge that might deepen the understanding of the research object. Therefore the study pursued an intervention aim in the field, and a scientific aim of evaluation of the experience provided by the intervention.

Having these two aims as axis, the research assumed the form of a case study, which was guided by two propositions:

- *collaboration between academics and teachers in the scope of research projects in Didactics and the formal implication of their professional institutions with these collaborative initiatives may encourage the development of the field, of the actors that lead the activities in it and of the institutions involved;*
- *in-service teacher education focused on research in Didactics could be a privileged space for the development of these collaborative dynamics.*

In the convergence of these propositions with the interventional aim of the study, different actors in Didactics were challenged to engage in a collaborative initiative of research and teacher education and, as a result, the case studied in the present research emerged – the project ICA/DL (Investigate, Collaborate and Act in Language Didactics). This project, conducted under a partnership that signed a formal collaboration protocol, involved a team that included five academics from the Department of Didactics and Educational Technology (now the Department of Education) of the University of Aveiro and four teachers from the Secondary School Dr. João Carlos Celestino Gomes in Ílhavo; and it further involved, on an institutional level, the university, the school and the Centre for In-Service Teacher Education of the Schools of Ílhavo (currently Centre for In-Service Teacher Education of the Schools of Ílhavo, Vagos and Oliveira do Bairro).

The project activities began in late 2003, with the first meetings for negotiation of the partnership, and went on until mid 2007 when the team last met. The central operational programme was developed between January 2004 and November 2005 and gained substance as a collaborative trajectory of research and teacher education between academics and teachers, which was designed and implemented by the team and accredited by the Scientific and Pedagogical Council for In-Service Teacher Education. This programme comprehended the study of a topic in Language Didactics (learning plurilingual competence), the planning and conduction of didactic interventions involving the students at school in learning situations within the same topic, and the evaluation of the experience sustained on empirical data.

While pursuing its second aim of producing knowledge about the influence of collaborative dynamics of research/teacher education on the development of the participants (the team, the institutional partners and the students at school), the research conducted on the case is also an impact study. The empirical procedures gave priority to an integrated and complex analysis, which could highlight the impacts of the project, while interpreting them by analysing the processes that have conditioned their occurrence. As such, the methodology intentionally assumed an interpretative and qualitative nature, supported by the triangulation of sources, of data and of analysis procedures. However, the method also incorporated quantitative procedures, particularly a statistical exercise that correlated total found evidence and total possible evidence, thus trying to refine the assessment of the extent of the impact achieved by the project. This resulted as a first attempt towards the development a methodological approach in impact studies in Education that aims at the enhancement of the comprehension of complex cases, by combining interpretation with objectification/quantification.

The analysis unveiled constraints and obstacles that limited the actual experience of the idea of collaboration in research and teacher education which supported the study propositions and sustained the project ICA/DL. Such difficulties have limited the assumption of shared responsibilities among the partners in conducting the experience, have conditioned supervision dynamics, which were not always collaborative and facilitative, and sometimes gave way to attitudes of fragile commitment to the project. These attitudes have affected the achievement of the initial expectations which anticipated the development of all participants, and thus seem to have influenced impacts of a somewhat disappointing global dimension, substantive asymmetries regarding the effect of the experience both on the professional development of the team members and on the institutional development, and scarcely relevant impact on the students as far as the improvement of action skills in communication and learning is concerned.

But the analysis also uncovered clear signs that some progress was made towards the achievement of the assumptions that supported the collaborative initiative. It was possible to bring academics, teachers and educational institutions together around the idea of collaboration in research and teacher education and to mobilize them as partners committed to building a project based on this idea. Furthermore, in spite of its modest dimension, there was impact, as there are indicators that the project has positively contributed to the development of the participants. On the team, there were evidenced effects mainly on the teachers' teaching practice, and there were substantial impacts which covered different professional dimensions on one particular case of a teacher that was more closely involved in research activities. The academics, though to a lesser extent than the teachers, also showed development, predominantly as far as research on Language Didactics and teacher education are concerned. ICA/DL also seems to have favoured positive impacts on the institutions involved, especially on the university, namely influencing a deeper

comprehension of the conceptual framework sustaining the idea of collaborative research/teacher education dynamics and the development of research projects. The students, although having shown modest improvement of their capacity for action in plurilingual communication and in the language learning process, clearly became aware of attitudes and resources that promote the development of their roles in those situations. Moreover, despite the obstacles that limited the scope of the aims of the ICA/DL, at the end of the project the partners confirmed their confidence on the collaborative principles that brought them together, anticipating the continuation of an experience which they regarded as a first step towards the accomplishment of those principles.

At the conclusion of the study, the combined evaluation of the experienced weaknesses and the conquered gains of the project ICA/DL sustains a renovated confidence on the transformative power of collaborative research/teacher education practices in Didactics, and thus on the emergence of a community that unites teachers and academics in a joint project for the development of Education. Based on that belief, the study includes recommendations covering research, teaching and learning in schools, teacher education, policies in Didactics and Supervision.

parole chiave

colaborazione, comunità, Didattica, accademici, professori, ricerca /formazione, istituzioni, sviluppo, Supervisione, impatto

riassunto

Questa ricerca tratta di una problematica della Didattica – le relazioni fra ricerca scientifica e lo sviluppo nel campo – partendo dal principio che queste relazioni nascono coniugando il pensiero con l'azione dei ricercatori, degli accademici, dei professori e dei formatori in una azione congiunta condotta con la partecipazione coinvolgente da parte delle proprie istituzioni professionali e orientata alla crescita di tutte le parti coinvolte, della loro area di attività, come pure del rapporto insegnamento/apprendimento degli allievi. In questo senso questa ricerca é stata concepita con l'intento di creare condizioni propizie a un rapporto piu stretto tenendo contemporaneamente presente l'approfondimento della conoscenza della problematica. Ha assunto anche una finalit  di intervento sul terreno ed una finalit  di valutazione dell'esperienza maturata da questo intervento con l'aspettativa dell'allargamento della comprensione di quanto oggetto di studio.

Con l'insieme di questi obbiettivi, la ricerca si é sviluppata come uno studio del caso partendo da questi due proposizioni teorici:

- La coloborazione fra accademici e professori nell'ambito di progetti di ricerca Didattica e il coinvolgimento delle istituzioni professionali di entrambi con i propri apporti collaborativi potranno contribuire allo sviluppo del campo, degli attori che vi intervengono e delle stesse istituzioni coinvolte.

- La formazione continua dei professori centrata nella ricerca didattica potrà costituire uno spazio privilegiato per lo sviluppo di queste dinamiche di collaborazione.

Sulla base di questi due principi e con l'obbiettivo dello studio, diversi attori in Didattica furono spinti a partecipare ad una iniziativa di ricerca/formazione collaborativa e da ci  é nato il caso analizzato in questa ricerca, ovvero il progetto ICA/DL (Ricerca, Colaborazione e Attuazione nella Didattica delle Lingue). Questo progetto, realizzato da un gruppo di lavoro formalizzato in un Protocollo di Collaborazione, ha coinvolto 5 docenti del Dipartimento di Didattica e Tecnologia Educativa (oggi Dipartimento della Educazione) della Universit  di Aveiro e 4 professori della scuola superiore Dr. Carlos Celestino Gomes-Ilhavo coinvolgendo a livello istituzionale l'Universit , la Scuola e il Centro de Forma  o das Escolas do Concelho de Ílhavo (attualmente, Centro de Forma  o de Associa  o de Escolas dos Concelhos de  lhavo, Vagos e Oliveira do Bairro).

Lo sviluppo del progetto é partito alla fine del 2003 con i primi incontri relativi

all'oggetto della collaborazione secondo il protocollo firmato e si sono protratti fino a metà del 2007 data in cui il gruppo si è riunito per l'ultima volta.

Il programma operativo principale si è sviluppato fra Gennaio 2004 e Novembre 2005 e si è traddotto in un percorso di ricerca e formazione in collaborazione fra accademici e professori creato e implementato dal gruppo di lavoro e certificato dal Conselho Científico-Pedagógico di Formazione Continua. Questo programma si è focalizzato nello studio di un argomento principale di Didattica delle Lingue (la capacità di apprendimento multi lingue), nella realizzazione di interventi di insegnamento/apprendimento, nell'ambito dello stesso topic, con gli allievi nella scuola e nella valutazione della sperimentazione basata su dati empirici.

La ricerca condotta sull'argomento che ha portato ad orientarsi nel proseguimento della seconda finalità fissata per comprendere l'influenza delle dinamiche collaborative di ricerca/formazione sulla crescita degli intervenuti (gruppo, istituzioni e allievi della scuola) è anche uno studio di impatto. La guida del processo empirico ha dato priorità alla realizzazione di una lettura integrata e complessa, capace di evidenziare gli impatti del progetto interpretandoli sulla base dell'analisi dei processi che li hanno provocati. In questa misura la metodologia si è presentata intenzionalmente di tipo interpretativo e qualitativo avvalendosi della triangolazioni di fonti, dati e procedure di analisi. Il metodo ha integrato anche procedure quantitative ed in particolare una analisi statistica che, relazionando i risultati raggiunti e quelli possibili, ha permesso di ottenere una più precisa valutazione della dimensione dell'impatto raggiunto dal progetto. Si è testato in questo modo un avvicinamento metodologico agli studi degli impatti in Educazione, che si propone di potenziare la comprensione di casi complessi, coniugando interpretazione e oggettivazione/quantificazione.

L'analisi ha rivelato difficoltà e ostacoli nella applicazione pratica dei concetti base fondanti della ricerca/formazione collaborativa sulle quale si è costruita lo progetto ICA/DL. Queste difficoltà hanno limitato l'assunzione di responsabilità congiunte nella guida dell'esperimento, hanno condizionato le dinamiche non sempre collaborative e facilitanti e si sono rivelate fragili in rapporto al progetto. Queste difficoltà hanno messo in causa la concretizzazione degli obiettivi iniziali di tutti i partecipanti producendo impatti del tutto illusori, i risultati non in linea con le aspettative iniziali da parte del gruppo e delle istituzioni riflettendosi negativamente nella crescita degli allievi, relativamente alle capacità attive di comunicazione e di apprendimento, obiettivo didattico del progetto.

Si sono rivelati anche segni evidenti che si sono fatti progressi nella direzione della concretizzazione dei presupposti collaborativi alla base del progetto. E' stato possibile mettere insieme accademici, professori ed istituzioni educative intorno all'idea di fare insieme ricerca/formazione e compattarli come parte attiva nella costruzione di un progetto assente in questa idea.

Si è capito, anche se poco rilevante, che c'è stato un impatto e si sono notati indicatori positivi nella crescita dei partecipanti. Nel gruppo si sono notati effetti soprattutto nelle pratiche di insegnamento/apprendimento delle professoresse e particolarmente di una di esse che si è distinta per i suoi interventi in attività di ricerca facendo emergere impatti sostanzialmente più importanti di quelli degli altri elementi del gruppo e raggiungendo differenti dimensioni di professionalità. Le accademiche, sebbene in misura minore rispetto alle professoresse, hanno dimostrato anche loro un progresso soprattutto nei piani della ricerca nella Didattica delle Lingue e nella formazioni dei professori.

Il IAC/DI sembrerebbe aver provocato impatti positivi anche nelle istituzioni coinvolte ed in particolare nella università migliorando il rapporto con lo studio della problematica che ha orientato la sperimentazione ed il progetto di ricerca.

Da parte loro gli allievi, denotando segnali poco evidenti della crescita delle loro capacità di comunicazioni multilingue e di apprendimento delle lingue, hanno preso coscienza dell' attitudine e dei ricorsi che favoriscono lo sviluppo di questi due ruoli. Oltra a ciò tutte le parti del protocollo, malgrado le difficoltà che hanno limitato il raggiungimento de loro obbiettivi, hanno espresso, in conclusione del progetto, il loro parere favorevole nei principi di collaborazione che li hanno uniti e la loro disponibilità a dare continuità all' esperimento come fattore primordiale per la concretizzazione di questi principi.

Nel bilancio delle precarietà vissute e delle conquiste del IAC/DL, lo studio ci porta a credere vivamente nel potere di trasformazione delle pratiche di ricerca/formazione collaborative nella Didattica e pertanto nella nascita di una comunità formata da professori e da accademici coinvolti in un progetto comune di sviluppo Educativo. In questa ottica si propongono idee che inglobano la ricerca, il metodo di insegnamento/apprendimento nelle scuole, la formazione dei professori, le politiche in Didattica e la Supervisione.

mots-clés

collaboration, communauté, Didactique, académiciens, professeurs, recherche/formation, institutions, développement, Supervision, impact

résumé

La présente étude s'occupe d'une problématique en Didactique – les rapports entre la recherche scientifique et le développement du champ – et part du présupposé que ces relations se construisent tout en conjuguant la pensée et l'action des chercheurs, des académiciens, des professeurs et des formateurs de professeurs, dans une action conjointe, avec la participation engagée des institutions professionnelles d'appartenance et orientée vers le développement de tous les intervenants, de leurs domaines d'activité et, ainsi, de l'enseignement/apprentissage des élèves. Dans ce sens, cette étude a été conçue avec l'objectif de créer des conditions favorables à intensifier ces rapports-là, visant, simultanément, l'approfondissement de la connaissance sur cette problématique. Elle a donc assumé une finalité d'intervention dans le terrain et une finalité scientifique d'évaluation de l'expérience proportionnée par cette intervention, dans l'espoir de pouvoir contribuer à une meilleure compréhension de l'objet d'étude.

Dans la confluence de ces finalités, la recherche s'est développée comme une étude de cas orientée par deux propositions théoriques :

- La collaboration entre académiciens et professeurs, dans le cadre de projets de recherche en Didactique, et l'engagement de leurs institutions professionnelles dans ces initiatives collaboratives pourront favoriser le développement du champ, des acteurs qui y interviennent et des institutions impliquées.

- La formation continue des enseignants centrée dans la recherche en Didactique pourra constituer un espace privilégié pour le développement de ces dynamiques de collaboration.

Dans le cadre de sa finalité d'intervention et dans l'alignement de ces deux propositions, de différents acteurs en Didactique ont été défiés à s'engager dans une initiative de recherche/formation collaborative d'où a résulté le cas analysé dans cette recherche, le projet RCA/DL (Recherche, Collabore et Agit en Didactique des Langues). Ce projet, réalisé dans le cadre d'un partenariat formalisé par un Protocole de Collaboration, a impliqué une équipe composée par cinq professeurs du Département de Didactique et Technologie Éducative (actuellement Département d'Éducation) de l'Université d'Aveiro (académiciens) et par quatre professeurs de l'École Secondaire Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo et a impliqué aussi, du point de vue institutionnel, l'université, l'école et le Centre de Formation des Écoles du

District d'Ílhavo (actuellement Centre de Formation de l'Association des Écoles des Districts d' Ílhavo, Vagos et Oliveira do Bairro).

Les activités du projet ont commencé à la fin de 2003, avec les premières réunions pour la constitution du partenariat, et se sont prolongées vers juin/juillet 2007, moment où l'équipe a eu sa dernière réunion. La partie fondamentale du programme a eu lieu entre janvier 2004 et novembre 2005 et s'est concrétisée dans un parcours collaboratif de recherche et de formation avec des académiciens et des professeurs, conçu et mis en place par l'équipe et crédité par le Conseil Scientifique-Pédagogique de la Formation Continue. Ce programme s'est focalisé dans l'étude d'un contenu de la Didactique des Langues (la compétence d'apprentissage plurilingue), dans la réalisation de séances d'enseignement/apprentissage, dans le cadre de ce même sujet, avec des élèves et dans l'évaluation de cette expérience partant de données empiriques.

La recherche entreprise, dans la mesure où elle a poursuivi la deuxième finalité établie, pour la compréhension de l'influence des dynamiques collaboratives de recherche/formation sur le développement des intervenants (équipe, partenaires institutionnels et élèves) est aussi une étude d'impact. L'orientation du processus empirique a donné priorité à la production d'une lecture intégrée et complexe, capable de mettre en évidence les impacts du projet, tout en les interprétant à partir de l'analyse des processus qui auront conditionné leur occurrence. Dans cette mesure, la méthodologie s'est revêtue, intentionnellement, d'une nature éminemment interprétative et qualitative, s'appuyant sur une triangulation des sources, données et procédures d'analyse. Cependant, la méthode a aussi intégré des procédures quantitatives, en particulier, un exercice statistique qui, corrélant les totaux des évidences vérifiées et les totaux des évidences possibles, a cherché à rendre plus nette l'évaluation de la dimension de l'impact atteint par le projet. Ainsi, on a expérimenté une approche méthodologique dans des études d'impact en Éducation, qui propose de potentialiser la compréhension de cas complexes, conjuguant l'interprétation et l'objectivation/quantification.

L'analyse a montré des contraintes et des obstacles dans l'expérimentation des principes conceptuels fondateurs de la notion de recherche/formation collaborative qui a soutenu nos propositions de départ et qui a fait émerger le RCA/DL. Ces difficultés ont limité l'assomption partagée des responsabilités dans le processus, ont conditionné les dynamiques de supervision, qui n'ont pas toujours été collaboratives et facilitatrices, et se sont manifestées parfois par des attitudes de compromis fragile envers le projet. Et elles auront influencé la concrétisation des atteintes initiales de développement de tous les participants, tout en déterminant des impacts de dimension globalement un peu décevants, des asymétries substantielles de l'influence de cette expérience dans le développement professionnel des membres de l'équipe et dans le développement institutionnel et se répercutant dans des effets peu expressifs dans les élèves, en ce qui concerne le développement d'aptitudes de communication et d'apprentissage, encadrées par le contenu didactique travaillé dans le cadre du projet.

Mais des indices montrant que l'on a avancé dans le sens de la concrétisation des présupposés de collaboration qui ont soutenu notre action se sont aussi révélés. Il a été possible de réunir des académiciens, des professeurs et des institutions d'éducation autour de l'idée de recherche/formation en collaboration et de les mobiliser comme des partenaires engagés dans la construction d'un projet commun. Et on a compris qu'il y a eu un certain impact, et même s'il est peu expressif, il y a des indicateurs de résultats sur la contribution du projet au développement des intervenants. À l'intérieur de l'équipe on signale des effets positifs surtout au niveau des pratiques d'enseignement/apprentissage des professeurs, et avec une professeure en particulier, qui par comparaison avec

les autres éléments du groupe s'est plus impliquée dans les activités de recherche, et à propos de laquelle on peut parler d'impacts substantiellement plus expressives, couvrant de différentes dimensions de la professionnalité. Les académiciennes, quoique moins que les professeures, se sont aussi développées, surtout dans les plans de la recherche en Didactique des Langues et de la formation de professeurs. Et le RCA/DL semble avoir aussi proportionné des impacts positifs auprès des institutions impliquées, spécialement auprès de l'université, notamment en ce qui concerne l'approfondissement de la pensée sur la problématique qui a soutenu l'expérience et le développement de projets de recherche. De leur côté, les élèves, quoiqu'ils aient révélé des indices modestes de renforcement de leurs capacités d'action en tant qu'interlocuteurs dans des situations de communication plurilingue et en tant qu'apprenants de langues, ils ont clairement montré avoir pris conscience des attitudes et des ressources qui favorisent le développement de ces deux rôles. En outre, les responsables par le partenariat, malgré les obstacles qui ont limité l'accomplissement de leurs finalités, ont réaffirmé, lors de la conclusion du projet, leur confiance dans les principes collaboratifs qui les ont unis, en anticipant la continuité d'une expérience qu'ils ont compris comme étant un premier pas dans la concrétisation de ces mêmes principes.

Dans le bilan des fragilités vécues et des gains conquis par le RCA/DL, l'étude permet de renouveler la conviction initiale du pouvoir transformateur des pratiques de recherche/formation collaborative en Didactique, et ainsi, de l'émergence d'une communauté unie de professeurs et d'académiciens, poussée par un projet commun de développement de l'Éducation. Dans cette perspective, on avance des suggestions qui concernent la recherche, le processus d'enseignement/apprentissage dans les écoles, les politiques en Didactique et la Supervision.

Schlüsselwörter

Mitarbeit, Gemeinwesen, Didaktik, Akademikern, Lehrern, Forschungs/Bildungsinitiative, Institutionen, Entwicklung, Aufsicht, Impact

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einer Problematik in der Didaktik – die Beziehung zwischen der Forschung und die Entwicklung im praktischen Bereich - und bezieht die Gedanken und die Tätigkeit von Wissenschaftlern, Akademikern, Lehrern und Ausbilder von Lehrern mit ein in einer gemeinsamen Aktion geführt durch die engagierte Teilnahme ihrer professionellen Institutionen und orientiert durch die Entwicklung von allen Beteiligten in ihrem Aktivbereich und so von Lehren und Lernen und von den Schülern. In diesem Sinne, wurde die Arbeit so konzipiert, dass Bedingungen für eine Annäherung der Beziehungen unter den Beteiligten geschaffen wurden und gleichzeitig die Kenntnisse über die Problematik vertieft. Die Arbeit hat die Absicht, die Vermittlung zwischen praktischem und wissenschaftlichem Bereich, der sich in diesem Falle mit der Bewertung der praktischen Erfahrung auseinandersetzt, zu fördern und eine Erweiterung des Verständnisses zu entwickeln.

Mit diesen beiden Zielen wurde die Bearbeitung des Falles entwickelt und von zwei theoretischen Prinzipien orientiert:

- *Die Mitarbeit unter Akademikern und Lehrern im Rahmen von Forschungsprojekten in der Didaktik und die professionellen Institutionen von beiden Gruppen können der Entwicklung des praktischen Bereichs, der Beteiligten, die damit beschäftigt sind, und den Institutionen helfen;*
- *Die in der Forschung zentrierte Lehrerfortbildung kann einen privilegierten Raum für die Entwicklung dieser Mitarbeit erschaffen.*

Anhand dieser Prinzipien, die mit den Zielen dieser Arbeit zu tun haben, wurden verschiedene Wissenschaftler des Didaktikbereichs dazu gereizt an einer Forschungs/Bildungsinitiative teilzunehmen und daraus ist der in dieser Arbeit analysierte Fall entstanden – das Projekt ICA/DL (die Anfangsbuchstaben der portugiesischen Worte für *forsch, arbeite mit, vermittele* in der Sprachdidaktik). Solches Projekt, das im Rahmen einer Partnerschaft durch ein Arbeitsprotokoll formalisiert wurde, hat mit einer Arbeitsgruppe von fünf Dozenten der Abteilung der Didaktik und Erziehungstechnologie (heute die Erziehungsabteilung) der Universität Aveiro und mit vier Lehrern der Dr. João Carlos Celestino Gomes Sekundarschule in Ílhavo gerechnet und hat auch noch mit der Universität, der Schule und dem Lehrerfortbildungszentrum des Bezirks von Ílhavo (heute Lehrerfortbildung der Bezirke von Ílhavo, Vagos und Oliveira do Bairro) gerechnet.

Die Aktivitäten des Projekts wurden mit den ersten Treffen für die Feststellung der Partnerschaft am Ende Januar des Jahres 2003 angefangen, und haben bis Mitte des Jahres 2007 gedauert, als sich die Gruppe zum letzten Mal getroffen hat. Das Hauptprogramm, von der Arbeitsgruppe konzipiert und entwickelt und von dem wissenschaftlichen und pädagogischen Rat der Fortbildung erlaubt, wurde durch eine Forschungs – und Ausbildungsaktion

mit der Zusammenarbeit unter Akademikern und Lehrern zwischen Januar 2004 und November 2005 verwirklicht. Dieses Programm hat sich an der Bearbeitung eines Themas in der Sprachdidaktik als Kernpunkt (die mehrsprachige Lernkompetenz), an den Lehren/Lernen Vermittlungen im Rahmen desselben Themas unter den Schülern in der Schule und an der Bewertung der Erfahrung anhand empirischer Daten zentriert.

Da die Forschung, die über den Fall geführt wurde, an dem zweiten theoretischen Prinzip in der Richtung des Verständnisses des Einflusses der Mitarbeit in der Forschung/Ausbildung in der Entwicklung der Beteiligten orientiert wurde (Arbeitsgruppe, Partnerinstitutionen und Schüler in der Schule), ist sie auch eine Forschung des Impacts. Die Führung des empirischen Prozesses hat das integrierte und komplexe Lesen, das den Impact des Projekts zeigen kann, als Priorität gesetzt, indem der Impact anhand der Analyse von Prozessen, die sein Entstehen beschränkt haben kann, interpretiert wurde. In diesem Sinne, war die Methodik absichtlich vor allem interpretativ und qualitativ mit der Hilfe von Quellen, Daten und Analyse von Verfahren. Jedoch wurden quantitative Daten auch benutzt, nämlich eine statistische Übung, in der durch die Beziehung der Gesamtheit der beobachteten Offensichtlichkeiten zu der Gesamtheit der möglichen Offensichtlichkeiten versucht wurde, die Auswertung der Dimension des Impacts des Projekts genauer zu machen. Auf dieser Weise, wurde eine methodische Behandlung der Bearbeitung des Impacts im Erziehungsbereich vorbereitet, welche hat vor, durch die Interpretation und Objektivierung/Quantifizierung, das Verständnis der komplexen Fälle zu ermöglichen.

Die Analyse hat Schwierigkeiten und Hindernisse im Erlebnis der konzeptuellen Prinzipien gezeigt, auf welche sich den Begriff beteiligte Forschung/Ausbildung gründet, welche die Anfangsvoraussetzungen verteidigt und die Entstehung von dem Projekt ICA/DL ermöglicht hat. Die genannten Schwierigkeiten haben die Annahme der beteiligten Verantwortlichkeiten in der Prozessführung der Erfahrung begrenzt und haben die Dynamik der Aufsicht, die nicht immer kooperierend und erleichternd war, beschränkt. Diese Schwierigkeiten wurden sich durch einen manchmal schwachen Kompromiss über das Projekt gezeigt, und das hat der Verwirklichung der Anfangserwartungen von allen Teilnehmern geschadet, denn das hat einen etwa enttäuschenden Impact verursacht (zu einem enttäuschenden Impact geführt), genau so wie große Einflussasymmetrien der Erfahrung, die in der beruflichen Entwicklung der Arbeitsgruppenmitglieder und in der institutionellen Entwicklung verwirklicht wurde. Als Folge waren die Ergebnisse der Entwicklung unter den Schülern, solche mit den im Rahmen des Projekts Aktivfähigkeiten der Kommunikation des Lernens zu tun haben, nicht sehr ausdrucksvoll.

Auf der anderen Seite, gab es auch deutliche Zeichen, es war ein wichtiger Schritt vorwärts in der Verwirklichung der kooperierenden Voraussetzungen, auf die sich die Initiative gründet. Es war möglich, Akademiker, Lehrer und akademische Institutionen zu sammeln und die Idee der beteiligten Forschung/Ausbildung zu behandeln. Außerdem, war es auch möglich, die Teilnehmer zu mobilisieren, welche sich zu dem Bau dieses Projekts verpflichtet haben. Und man hat verstanden, dass obwohl nicht sehr ausdrucksvoll, gab es Impact, denn es gibt Hinweise darauf, dass das Projekt der Entwicklung von den Vermittlern geholfen hat. In der Arbeitsgruppe gab es Wirkungen besonders im Bereich der Lehren/Lernen Methode von den Lehrerinnen und in dem spezifischen Fall einer von ihnen, die eine engagierte Teilnahme in Forschungsaktivitäten hatte, gab es sichtbare Wirkungen als mit den anderen Teilnehmern und diese Wirkungen enthalten verschiedene Dimensionen in dem professionellen Bereich. Die Akademiker, obwohl weniger als bei den Lehrerinnen, haben auch eine Entwicklung besonders im Bereich der Sprachdidaktik und der Ausbildung von Lehrern gezeigt. Und es scheint, das ICA/DL Projekt hat auch einen positiven Impact unter den implizierten Institutionen ermöglicht, besonders an der Universität, nämlich in der Vertiefung des Gedankens über die Problematik, die diese Erfahrung begründet hat, und in der Entwicklung von Forschungsprojekten.

Was die Schüler betrifft, gab es geringe Hinweise auf die Verstärkung ihrer Aktionsfähigkeiten als Gesprächspartner in mehrsprachigen Kommunikationssituationen und als Sprachlerner. Jedoch haben sie deutlich

gezeigt, sie wurden sich der Einstellung und der Hilfsmittel selbstbewusst, welche diesen zwei Rollen helfen. Außerdem, und trotz der Hindernisse, die das Ergebnis beschränkt haben, haben die Teilnehmer am Ende des Projekts ihr Vertrauen in die Beteiligungsprinzipien gesetzt, und so haben sie das Weitergehen einer Erfahrung, die sie als der erste Schritt in der Verwirklichung dieser Prinzipien fanden, vorverlegt.

Wenn man die Balance der schwachen und der starken Punkte des Projekts ICA/DL macht, kann man sagen, dass diese Forschung uns erlaubt, die Anfangserwartungen zu erneuern, und zwar die Macht der beteiligten Forschung/Ausbildung in der Didaktik und deshalb auch in der Entstehung von einer Lehrer- und Akademikergemeinschaft, die von einem gemeinsamen Entwicklungsprojekt in dem Erziehungsbereich motiviert worden ist. In diesem Sinne, war es ein Schritt vorwärts, denn es gibt Vorschläge im Bereich der Forschung, des Lehr- und Lernprozesses in den Schulen, der Lehrerbildung, der Didaktikspolitik und der Aufsicht.

Anhand dieses Aussichtspunktes, werden Vorschläge gemacht, solche die Forschung, den Lern-/Lehrprozess in den Schulen, die Lehrerbildung, die Politik in der Didaktik und die Aufsicht enthalten.

INTRODUÇÃO.....	3
-----------------	---

PARTE I – COLABORAÇÃO ENTRE INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO E AÇÃO PROFISSIONAL E SEU IMPACTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS PRÁTICAS EM DIDÁTICA

(A génese da utopia)

CAPÍTULO I – SINAIS DE TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA NAS ATUAIS RELAÇÕES ENTRE INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA E PRÁTICA DOCENTE: UM MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM COMPROMISSO EPISTEMOLÓGICO

Introdução.....	21
-----------------	----

1. Didática: Atualização da Compreensão Epistemológica de um Campo Complexo Construído em Redes de Interatividade

1.1. Matriz fundadora de uma área disciplinar nos anos 1970-90.....	23
1.2. Reconfiguração atual do pensamento sobre a identidade didática - consolidação e alargamento de uma herança conceptual.....	28

2. A Interação entre Investigação e Ensino/Aprendizagem nas Escolas e a Afirmação Identitária em Didática

2.1. Porquê uma focalização nesta relação particular?.....	36
2.2. Atores/autores e seus papéis: das relações construídas pela história à história das relações que se pretende construir	
2.2.1. “D. Quixote e Sancho Pança” – metáfora de uma tradição resistente.....	38
2.2.2. A natureza da investigação em Didática e a recente evolução dos contextos e práticas de ensino/aprendizagem, num apelo a mudanças nos papéis dos intervenientes	42

2.2.3.	O contributo privilegiado do Professor em Contexto Académico, do Professor Mestre e do Professor Doutor.....	51
2.2.4.	Uma só comunidade de autores/atores do conhecimento científico em Didática e das práticas profissionais de E/A – utopia ou possibilidade?.....	53
 CAPÍTULO II – UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO, CONDIÇÃO INCONTORNÁVEL NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO EM DIDÁTICA		
	Introdução.....	57
 1. Relações de Colaboração: Hierarquia, Simetria ou Complementaridade?		
1.1.	Colaboração - limites e abrangências de uma proposta conceptual.....	59
1.2.	O plano institucional e interinstitucional, em alinhamento com a noção de escola reflexiva.....	65
 2. Comunidades Colaborativas, um Horizonte de Possibilidade		
2.1.	Da multiplicação dos termos à síntese dos seus sentidos – a ideia de comunidade.....	72
2.2.	Reajustando o foco de interesses neste estudo, em coerência com o rumo da reflexão.....	77
 CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – UMA OPORTUNIDADE DE APROXIMAÇÃO COLABORATIVA		
	Introdução.....	81
 1. Rumos de Mudança num Mundo em Mudança – a Educação, o Professor e o Desenvolvimento Sustentável		
1.1.	Mudar para fazer face à mudança, uma condição da contemporaneidade.....	83

1.2. O professor dos ensinos básico e/ou secundário - um cidadão do mundo pós-moderno, entre desafios da sociedade e a (auto)construção do prestígio e da influência profissional.....	87
2. A Formação Contínua de Professores na Sustentação da Mudança em Educação	
2.1. Desenvolvimento profissional e formação contínua – o espaço estratégico da investigação colaborativa.....	100
2.2. De uma conceção sobre a formação contínua ao sistema de formação contínua – o papel da Supervisão no acompanhamento de um processo integrado e plural de desenvolvimento.....	110
3. Intersecção entre Didática, Formação de Professores e Supervisão, na Estabilização do Foco do Estudo.....	120
CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO DO IMPACTE DA INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA: DA SUA PERTINÊNCIA À REALIZAÇÃO EMPÍRICA	
Introdução.....	123
1. Porquê Avaliar o Impacte da Investigação em Didática?	
1.1. Impacto ou impacte – precisão ou opção terminológica?.....	125
1.2. Impacte da investigação em Didática – um conceito complexo ao serviço do desenvolvimento do campo.....	127
2. Condução do Processo Empírico em Estudos de Impacte da Investigação em Didática	
2.1. Medir impacte vs. avaliar impacte – entre a ambição objetivante e a procura de uma compreensão integrada.....	135
2.2. Definição de métodos e critérios em estudos de impacte.....	137

PARTE II – ESTUDO SOBRE UM CASO ORIENTADO PARA A INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO EM COLABORAÇÃO: O PROJETO ICADL (INVESTIGA, COLABORA E ATUA EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS)

(A utopia transformada em projeto – sinais de desencanto e de possibilidade)

CAPÍTULO I – DESIGN EMPÍRICO

Introdução.....	143
1. Da Curiosidade que Despoleta a Investigação ao seu Enquadramento Paradigmático	
1.1. Questões de investigação.....	145
1.2. Aproximação a um posicionamento paradigmático ainda em esboço – o experiencialismo crítico – e a recusa da “tirania do método”.....	149
2. Matriz Metodológica	
2.1. Definição de uma abordagem metodológica – o estudo de caso.....	153
2.2. Proposições e unidades de análise	156
2.3. Objetivos e método.....	159
3. Síntese - Mapeamento da Constelação Orientadora do Olhar do Investigador.....	165

CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DO CASO: UM COMPROMISSO DE COLABORAÇÃO NA CONFLUÊNCIA DE MOVIMENTOS PRÉVIOS

Introdução.....	169
1. Constituição da Parceria	
1.1. Os parceiros	171
1.2. Negociação e formalização – o Protocolo de Colaboração Interinstitucional e o Acordo Interpessoal.....	174

2. O Programa de Investigação/Formação

2.1. Fase 1 – *Construção de um projecto de investigação/formação em Didáctica de Línguas – a implicação do professor no seu processo formativo*

2.1.1. Linhas matriciais..... 183

2.1.2. O plano de trabalho..... 185

2.2. Fase 2 – *Modos de desenvolvimento da competência de aprendizagem: análise e (re)construção da competência plurilingue*

2.2.1. Uma temática particular em Didáctica de Línguas: a competência de aprendizagem plurilingue..... 188

2.2.2. O plano de trabalho..... 193

3. Conclusões do Capítulo..... 197

CAPÍTULO III – O PROCESSO: DINÂMICAS DE COLABORAÇÃO INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO

Introdução..... 201

1. A Equipa ICA/DL e a Investigação em Didáctica de Línguas

1.1. Apresentação da equipa..... 203

1.2. O lugar da investigação no desenvolvimento do projeto..... 215

2. ICA/DL – Uma Experiência de Investigação/Formação Colaborativa?

2.1. Colaboração interpessoal

2.1.1. Convergência conceptual 237

2.1.2. Gestão partilhada do processo..... 267

2.2. A atuação das instituições parceiras

2.2.1. Apresentação dos líderes institucionais..... 287

2.2.2. Condução da ação institucional..... 293

3. Conclusões do Capítulo..... 306

CAPÍTULO IV – IMPACTE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA EQUIPA

Introdução.....	311
1. Avaliação do Impacte Evidenciado no Desenvolvimento de Profs. e Acds.	
1.1. Orientação da análise: método e critérios.....	313
1.2. A análise: sinalização e avaliação do impacte.....	318
2. Compreensão da Experiência Vivida e Antecipação de Futuro	
2.1. Fatores que afetaram o processo e os seus resultados.....	357
2.2. Perspetivas de continuidade.....	370
3. Conclusões do Capítulo.....	378

CAPÍTULO V – IMPACTE NO DESENVOLVIMENTO DE OUTROS INTERVENIENTES

Introdução.....	383
1. Avaliação do Impacte no Desenvolvimento Institucional	
1.1. Sinalização e avaliação do impacte nos parceiros institucionais	
1.1.1. Orientação da análise: método e critérios.....	385
1.1.2. A análise.....	389
1.2. Divulgação e impacte institucional do ICA/DL.....	406
1.3. Perspetivas de continuidade: a perceção dos representantes das instituições parceiras.....	416
2. Avaliação do Impacte no Desenvolvimento dos Alunos na Escola	
2.1. Orientação da análise: método e critérios.....	425
2.2. A análise: sinalização e avaliação do impacte.....	430
3. Conclusões do Capítulo.....	443

CONCLUSÕES – A Utopia que se Renova, num Balanço Provisório entre Desencantos e Possibilidades.....	449
BIBLIOGRAFIA.....	471

ANEXOS*

ANEXO I. Protocolo de Colaboração Interinstitucional e Acordo Interpessoal

ANEXO II. Protocolo Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo/Universidade de Aveiro

ANEXO III. Preparação do Protocolo de Colaboração Interinstitucional e Acordo Interpessoal: documentos

ANEXO IV. Respostas ao questionário 1: Profs.

ANEXO V. Acompanhamento do ICA/DL: documentos

ANEXO VI. Programa de Investigação/Formação

ANEXO VII. Questionário 1: Profs.

ANEXO VIII. Questionário: Acds.

ANEXO IX. Respostas ao questionário Acds.

ANEXO X. Redução de dados: perfis dos elementos da equipa

ANEXO XI. Guião de entrevista: equipa

ANEXO XII. Transcrição de entrevista: equipa

ANEXO XIII. Redução de dados: a investigação ao longo do ICA/DL

ANEXO XIV. Fontes de dados frequentemente usadas na análise

ANEXO XV. Questionário 2: Profs.

ANEXO XVI. Respostas ao questionário 2: Profs.

ANEXO XVII. Narrativas autobiográficas

ANEXO XVIII. Guião de entrevista: líderes institucionais

ANEXO XIX. Transcrição de entrevista: líderes institucionais

ANEXO XX. Questionário: outros membros de órgãos de gestão e unidades orgânicas

ANEXO XXI. Respostas ao questionário: outros membros de órgãos de gestão e unidades orgânicas

ANEXO XXII. Divulgação do ICA/DL: documentos

ANEXO XXIII. Materiais produzidos pelos Profs. no âmbito das intervenções didáticas

ANEXO XXIV. Relatório crítico da equipa

ANEXO XXV. Redução de dados: convergência conceptual na equipa ICA/DL

ANEXO XXVI. Redução de dados: gestão partilhada na equipa ICA/DL

ANEXO XXVII. Redução de Dados: perfis dos líderes institucionais

ANEXO XXVIII. Questionário: líderes institucionais

* Os Anexos são apresentados em CD-ROM.

ANEXO XXIX. Respostas ao questionário: líderes institucionais

ANEXO XXX. Redução de dados: atuação dos parceiros institucionais

ANEXO XXXI. Transcrição de aulas vídeo gravadas (excertos)

ANEXO XXXII. Redução de dados: impacto no desenvolvimento da equipa

ANEXO XXXIII. Redução de dados: impacto no desenvolvimento das instituições parceiras

ANEXO XXXIV. Influência do ICA/DL sobre projetos desenvolvidos no DDTE/UA: documentos fornecidos pelos coordenadores

ANEXO XXXV. Redução de dados: divulgação do ICA/DL junto das instituições parceiras

ANEXO XXXVI. Questionário: alunos

ANEXO XXXVII. Respostas ao questionário: alunos

ANEXO XXXVIII. Produções dos alunos

ANEXO XXXIX. Redução de dados: impacto no desenvolvimento dos alunos

Índice de Tabelas

Tabela 1. Pesquisa Google: resultados para impacto e impacte.....	126
Tabela 2. Pesquisa Google: resultados para impacto ambiental e impacte ambiental.....	126
Tabela 3. Perfis das Profs.: Formação Inicial e Experiência Profissional.....	205
Tabela 4. Perfis das Acds.: Formação Inicial e Experiência Profissional.....	207
Tabela 5. Experiência em Investigação Educacional – Profs. e Acds.....	208
Tabela 6. Experiência em Formação Contínua de Profs. – Profs.....	210
Tabela 7. Formação Contínua de Profs.: Experiência e Visão Pessoal – Acds.....	212
Tabela 8. Entrevista a Profs. e Acds. – <i>O que é fazer investigação em DL?</i>	216
Tabela 9. Entrevista a Profs. e Acds. – <i>A investigação em DL esteve presente no desenvolvimento do ICA/DL?</i>	217
Tabela 10. Entrevista a Profs. e Acds. – <i>Que papel teve a investigação em DL?</i>	219
Tabela 11. Entrevista a Profs. e Acds. – <i>Como incorporaste a investigação em DL?..</i>	221
Tabela 12. Entrevista a Profs. e Acds. – Para além das perguntas diretas.....	222
Tabela 13. A investigação no desenvolvimento do projeto ICA/DL.....	227
Tabela 14. Gestão partilhada do projeto no seio da equipa.....	270
Tabela 15. Perfis dos LI: formação inicial e experiência profissional.....	288
Tabela 16. Experiência em investigação educacional – LI.....	289
Tabela 17. Formação contínua de Profs. – LI: experiência e visão pessoal.....	289
Tabela 18. Didática: representações epistemológica – LI.....	290
Tabela 19. Expectativas de partida – LI.....	294
Tabela 20. Conhecimento do projeto – LI.....	295
Tabela 21. Iniciativas de continuidade do projeto – LI.....	297
Tabela 22. Conhecimento do projeto – OMOGUO.....	298
Tabela 23. Valorização do projeto – OMOGUO.....	300
Tabela 24. Avaliação da atuação das instituições parceiras – equipa.....	303
Tabela 25. Impactes na equipa na globalidade.....	325
Tabela 26. Impactes em subgrupos na equipa: Profs. e Acds.....	327
Tabela 27. Impactes por elemento da equipa – Mc I. Investigação.....	331
Tabela 28. Impactes por elemento da equipa – Mc II. Formação (alunos)	332
Tabela 29. Impactes por elemento da equipa – Mc III. Formação (Profs.).....	343

Tabela 30. Impactes por elemento da equipa – Mc IV. Pensamento sobre políticas no campo.....	345
Tabela 31. Impactes por elemento da equipa – Mc V. Cultura/Práticas de colaboração.....	345
Tabela 32. Visão global: impactes por elemento da equipa.....	347
Tabela 33. Visão global: impactes na equipa a partir do somatório de impactes por elemento.....	351
Tabela 34. Assiduidade nas sessões de trabalho.....	364
Tabela 35. Impactes em OMOGUO.....	392
Tabela 36. Impactes na instituição alargada.....	394
Tabela 37. Impacte institucional: visão global.....	395
Tabela 38. Meios que permitiram conhecer o projeto: OMOGUO.....	411
Tabela 39. Impactes no desenvolvimento dos alunos.....	432
Tabela 40. Perceções dos alunos sobre impactes no seu desenvolvimento.....	435
Tabela 41. Audição de um texto em língua desconhecida: (1) identificação do tipo de texto.....	438
Tabela 42. Audição de um texto em língua desconhecida: (2) identificação da língua usada no texto.....	439
Tabela 43. Audição de um texto em língua desconhecida: (3) fatores de decisão sobre a língua do texto	440

Índice de Quadros

Quadro 1. Proposições teóricas.....	156
Quadro 2. Investigação no desenvolvimento do projeto ICA/DL: fontes.....	223
Quadro 3. Investigação empírica realizada pela equipa.....	230
Quadro 4. Tensão conceptual na equipa ICA/DL.....	248
Quadro 5. Mc I. Investigação.....	320
Quadro 6. Mc II. Formação (alunos).....	322
Quadro 7. Mc III. Formação (Profs.).....	323
Quadro 8. Mc IV. Pensamento sobre políticas no campo.....	323
Quadro 9. Mc V. Cultura/Práticas de colaboração.....	324
Quadro 10. Disponibilidade para dar continuidade ao projeto – equipa.....	371
Quadro 11. Perspetivas sobre a possibilidade de continuidade do projeto – equipa..	372
Quadro 12. Impacte no desenvolvimento institucional: categorias.....	390
Quadro 13. Disponibilidade para dar continuidade ao projeto – LI.....	416
Quadro 14. Disponibilidade para dar continuidade ao projeto – OMOGUO.....	417
Quadro 15. Impactes no desenvolvimento da CAP – alunos.....	430

Índice de Figuras

Figura 1. Didática.....	35
Figura 2. Dinâmica colaborativa: inter-relações pessoais e institucionais.....	70
Figura 3. Investigação em colaboração: níveis de participação dos implicados.....	71
Figura 4. Investigação/formação em colaboração: níveis de participação dos intervenientes.....	118
Figura 5. Didática – relações interdisciplinares.....	121
Figura 6. Unidades de análise.....	158
Figura 7. Mapeamento do estudo.....	167
Figura 8. Impacte institucional: intervenientes abrangidos.....	386

Abreviaturas e Siglas*

Acds. – Académicos

AO – Aulas Observadas

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CAP – Competência de Aprendizagem Plurilingue

CCPFC – Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua

CD – Conselho Diretivo

CE – Conselho Executivo

CFAECIVOB – Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Ílhavo,
Vagos e Oliveira do Bairro

CFECI – Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo

CIDInE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional

CIDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

CP – Competência Plurilingue

DCL – Departamento Curricular de Línguas da escola

DDTE – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa

DL – Didática de Línguas

Doc. – Documento

E/A – Ensino/Aprendizagem

EADL – Estado da Arte em Didática de Línguas

EBS – Ensinos Básico e Secundário

EMIP – Didática de Línguas: um Estudo Meta-Analítico da Investigação em Portugal

Entvst./Acds. – Entrevista Acds.

Entvst./Equipa – Entrevista Equipa

Entvst./LI – Entrevista LI

Entvst./Profs. – Entrevista Profs.

ESDJCCG – Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

GTPA – Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia

I/A – Investigação-Ação

* Para facilitar a leitura, a forma extensa é sempre usada na primeira vez em que o termo surge em cada capítulo. No entanto, algumas das siglas e abreviaturas, por serem mais habituais em estudos na área ou por serem mais frequentemente usadas no texto, são usadas sempre a seguir à primeira vez em que a respetiva forma extensa é introduzida. Para melhor se distinguirem das primeiras, são assinaladas a negrito nesta lista.

ICA/DL – Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas

IPEC - Investigação e Práticas em Educação em Ciência

L@QE – Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa

LE – Línguas e Educação

LI – Líderes Institucionais

Mc – Macrocategoria

NA – Narrativas Autobiográficas

NST – Notas das Sessões de Trabalho

OMOGUO – Outros Membros de Órgãos de Gestão e Unidades Orgânicas

PCA – Professor em Contexto Académico

PID – Planificação da Intervenção Didática

PIF/F1 – Programa de Investigação/Formação (Fase 1)

PIF/F2 – Programa de Investigação/Formação (Fase 2)

Profs. – Professores das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário

PST – Planos das Sessões de Trabalho

Q/Acds. – Questionário: Acds.

Q/LI – Questionário: Líderes Institucionais

Q/OMOGUO – Questionário: Outros Membros de Órgãos de Gestão e Unidades Orgânicas

Q1/Profs. – Questionário 1: Profs.

Q2/Profs. – Questionário 2: Profs.

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SD/UA – Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SPE – Sessões Presenciais Extraordinárias

TCDC – Textos e Comunicação de Divulgação Científica

UA – Universidade de Aveiro

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO¹

Conceptualização de uma problemática em Didática

...O estudo que aqui se apresenta constitui, simultaneamente, um projeto de investigação em Didática e o trabalho de Doutorado do seu autor. Na interseção combinada destas duas valências, nasceu da confluência de anteriores trajetos por mim percorridos em diferentes domínios de realização profissional e cedo foi percebido como oportunidade privilegiada de construção empiricamente sustentada de um pensamento de síntese, capaz de articular os frutos da reflexão que tenho desenvolvido em torno da profissão professor. Desse *continuum* que intencionalmente aproveita experiências vividas para construir projetos para o futuro, emergiram uma visão sobre uma problemática particular em Didática – as relações entre a investigação científica² e o desenvolvimento do campo – e a subsequente consciencialização de prioridades, nos planos da inovação e da construção do conhecimento na área – a criação de um contexto de intervenção propício ao estreitamento de tais relações e o estudo dos efeitos dessa iniciativa.

O interesse pela problemática deste estudo foi, por mim, inicialmente explorado como objeto de investigação num trabalho que culminaria na apresentação da minha dissertação de Mestrado (Canha, 2001). Nessa altura, fui fortemente motivado pela reflexão em torno de uma vivência pessoal da profissão construída no desempenho de

¹ Este trabalho foi redigido de acordo com as regras do novo acordo ortográfico. No volume principal e nos Anexos, as citações de documentos anteriores a esse acordo preservam a sua versão original.

² Adiante (Parte I. I. 2.2.2), incidirei sobre o conceito de investigação, discutindo-o e procurando clarificar os seus cambiantes de sentido.

funções múltiplas em contextos institucionais igualmente diversos, particularmente, no âmbito do ensino de Inglês Língua Estrangeira em escolas e do acompanhamento de estágios pedagógicos de professores em formação inicial, em articulação com instituições do ensino superior³.

A leitura que fazia dessa experiência nesses lugares profissionais fez-me perceber, por um lado, algum teor de distanciamento entre atores educativos num contexto de intervenção comum, distanciamento este vivido num relacionamento interpessoal que denunciava mais cordialidade formal do que afinidade de pensamento sobre a Educação, a Didática e os modos de as viver profissionalmente. Da parte dos professores das escolas (Profs.), observava então uma atitude dominante de alguma reserva face ao pensamento e ao discurso académicos, por si entendidos como essencialmente teóricos, alheios da realidade vivida no terreno, e construídos com base em processos de investigação científica igualmente ignorantes das práticas concretas de ensino/aprendizagem (E/A). Em suma, os Profs. pareciam não reconhecer o conhecimento científico produzido pelos académicos (Acds.) como referente útil, capaz de orientar as suas decisões na resolução dos problemas emergentes da sua prática. Os Acds., por seu turno, pareciam movimentar-se num mundo próprio, a que os Profs. tinham escasso acesso, vivendo a sua profissionalidade na intimidade das suas instituições e fazendo circular o conhecimento que a sua atividade investigativa produzia em circuitos estreitos, que tinham na comunidade científica, constituída essencialmente por Acds., o seu público preferencial. Tornava-se, pois, verosímil equacionar cenários de grande afastamento vivencial entre processos e produtos da investigação científica em Didática e a prática docente nas escolas, traduzindo, em simultâneo, uma visão claramente diferenciadora das responsabilidades de Acds. e de Profs. em cada um desses domínios.

Contudo, o mesmo olhar analítico sobre os contextos em que me movimentava punha, simultaneamente, em evidência o que parecia ser o início de um movimento contrário que, a verificar-se, poderia conduzir ao questionamento das perceções dominantes anteriormente descritas e a uma compreensão renovada da relação que Acds. e Profs. estabelecem com a teorização didática e dos papéis a desempenhar por ambos nesse processo de construção de conhecimento. A par de uma crescente aproximação dos Profs. à investigação científica realizada no quadro de provas para

³ Designadamente, Escola Superior de Educação do Porto (1987/88) Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1988/89 e 1991/92 a 1993/94) e Universidade de Aveiro (1996/97 a 1999/2000).

obtenção de grau, começavam a ser conhecidas, por parte de investigadores Acds, iniciativas que, como a do Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia (GTPA) (Vieira, 2002)⁴, previam o envolvimento de docentes das escolas em equipas de investigação.

Curioso quanto aos contornos, dimensão e efeitos desta aparente transformação no contexto nacional e impelido pela ambição de contribuir para a sua consolidação, construí um estudo que, partindo de uma conceção teórica de Didática que inequivocamente a identificava como área disciplinar definida epistemologicamente na circularidade da relação entre teorização científica e prática profissional (Canha, 2001: 36), viria a confirmar a reflexão que lhe deu origem, alargando-a e aprofundando-a na análise dos novos dados trazidos à luz pela própria investigação. Desenvolvido com base num *corpus* constituído por 26 teses de Mestrado e de Doutoramento realizadas em Portugal entre 1983 e 1998 e pelos textos transcritos das entrevistas realizadas a 13 dos seus autores, concretizou-se em duas fases orientadas, respetivamente, para a produção de uma síntese meta-analítica desses trabalhos, capaz de informar caminhos futuros, e para a análise das representações dos investigadores no tocante ao impacte dos seus trabalhos na prática docente nas escolas. Os indicadores de sinal contrário, de continuidade e de inovação, que então se revelaram indiciavam que, no nosso país, se vivia uma fase de transição paradigmática das relações entre a investigação em Didática e a didática que se atualiza nos processos de E/A, leitura que foi sendo reforçada em estudos subsequentes (Canha & Alarcão, 2003 e 2004a). Se, por um lado, a investigação parecia ainda ancorada numa cultura académica tradicional, circunscrita neste universo, se os próprios investigadores se mostravam céticos quanto ao impacte do seu trabalho nas práticas dos Profs., por outro lado, a preocupação de articulação com o terreno profissional começava a ser visível em esforços de ação concretos e, sobretudo, num discurso revelador da consciência da necessidade de dinamizar este movimento de convergência.

Na conclusão desse trabalho, alinhava um conjunto de perspetivas de desenvolvimento, assente na revalidação da importância do fortalecimento de relações de convívio fecundo entre construção do conhecimento e construção das práticas sobre o ensino, acreditando que só a aproximação consequente das esferas de atuação profissional dos protagonistas desses dois planos de intervenção em Didática poderia

⁴ Refere-se o GTPA como exemplo, por se tratar de um grupo cuja ação incide sobre a Didática de Línguas (DL), área em que se situa o presente estudo.

viabilizar tal intento. Para tal, adiantava, tornava-se necessário reforçar a investigação no campo, ampliando a compreensão das relações em foco, implicar institucionalmente os contextos profissionais de investigadores e de Profs. no desenvolvimento de projetos comuns, conferindo-lhes visibilidade e transformando-os em instrumentos de desenvolvimento próprio. E, sugeria ainda, era indispensável agir individualmente, arrojando ocupar novos lugares de construção da atividade profissional, partilhando-os com outros parceiros, e negando uma visão tradicional que mantinha Profs. e Acds. enclausurados entre as fronteiras das responsabilidades que lhes eram atribuídas. Foram estas perspetivas que primeiro inspiraram o presente trabalho de investigação.

Nesta sequência, os termos colaboração, culturas e práticas colaborativas começaram a surgir de modo cada vez mais sistemático no meu pensamento e no meu discurso. Paralelamente, fui percebendo o protagonismo que outros autores lhes atribuíam, no quadro de uma ideia e de uma teoria sobre desenvolvimento e inovação em Educação (Lieberman, 2000). Ainda sem uma reflexão teórica sustentadora profunda, entendia já que, no seu conjunto, remetiam para uma noção bidimensional, integrando uma aceção de condição instrumental conducente ao reforço das dinâmicas de relacionamento pretendidas e reclamando cenários de concretização operacional que comprometiam não só pessoas, mas também as suas instituições profissionais na prossecução partilhada de objetivos por si assumidos. Esta última ideia fortaleceu-se numa primeira tentativa pessoal de rentabilização do conceito mais global de colaboração, então em desenvolvimento, incorporando-o num trabalho de investigação para Doutoramento.

Associando-me à iniciativa de um grupo de Profs. que, tendo igualmente concluído o referido curso de Mestrado em DL na Universidade de Aveiro (UA), procuravam a articulação entre os frutos da sua investigação e as práticas de ensino no seu contexto de trabalho, dispus-me a estudar as dinâmicas de realização projetadas e a avaliar os seus efeitos. Contudo, apesar do manifesto empenho pessoal dos Profs. envolvidos e dos efeitos positivos que o seu esforço demonstrou surtir inicialmente na escola, os objetivos de intervenção acabaram por ser apenas parcialmente cumpridos, o respetivo plano de trabalhos foi suspenso e o projeto de investigação que se delineava veio, conseqüentemente, a ser abandonado. Buscando uma explicação clarificadora dos condicionalismos determinantes do insucesso dos intentos traçados, o grupo responsável identificou como fator decisivo, entre outros, a progressiva desmobilização dos intervenientes, ditada pela dificuldade sentida na gestão de uma agenda profissional

exigente, particularmente num período marcado pela implementação de processos de reforma curricular (Dec. Lei 6/2001 e Dec. Lei 7/2001). Como o próprio grupo concluiu, muito embora tendo sido observado um percurso de preparação que previa o envolvimento formal da gestão da escola nos processos iniciais de decisão, evidenciou-se a fragilidade do plano ao nível da criação de mecanismos capazes de assegurar um compromisso mais consistente por parte da instituição, nomeadamente, pelo reconhecimento efetivo da prioridade dos propósitos definidos. Do ponto de vista pessoal, enquanto investigador que se propunha acompanhar um processo que não chegou a acontecer, o aparente fracasso implícito nesta última formulação acabou por converter-se num referente conceptual de utilidade central, que o aproximou de uma experiência-piloto cujos efeitos se fizeram repercutir positivamente no *design* de um novo projeto. Refiro-me, naturalmente, ao trabalho que aqui se apresenta e à determinação estrategicamente planeada nele introduzida de conferir um lugar de destaque ao envolvimento institucional, prevendo, no plano de ação, dispositivos operacionais especificamente pensados nesse sentido.

Enquanto docente no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (DDTE) da UA, integrando uma equipa de investigadores empenhada na avaliação do impacto dos cursos de Mestrado em que o departamento intervinha (Costa *et al*, 2005; Araújo e Sá, Canha & Alarcão, 2002; Araújo e Sá, Canha, Costa & Alarcão, 2002 e 2003), pude consolidar e aprofundar a anterior linha de pensamento, que, ao adquirir uma sustentação empírica, se revestiu de novos matizes, alargando-se nesse processo. Preocupado com a articulação entre os cursos em estudo e o desenvolvimento profissional dos Profs., seus destinatários preferenciais, este grupo de investigadores começou por fazer incidir o seu foco de análise nas perceções destes intervenientes. No percurso, foi-se confirmando a centralidade da importância das culturas de colaboração interpessoal, intra e interinstitucional como fator de dinamização de relações articuladas entre conhecimento, construção de conhecimento e prática profissional. Mas a reflexão suscitada em torno do próprio conceito de colaboração nestes contextos fez deslocar o olhar dos investigadores para outros participantes para além dos Profs, levando-os a tomar consciência da relevância de estudar também as implicações dos cursos no desenvolvimento dos seus responsáveis conceptuais e operacionais, ie, dos Acds. envolvidos.

Esta consciência que, fruto de um trabalho de equipa, se desenvolvia paralelamente à construção de uma nova ideia para um trabalho individual de Doutoramento introduziu

elementos positivamente perturbadores de um pensamento que, ainda em construção, se foi abrindo a novas perspectivas. Assim, se até aqui o meu campo de interesses se restringia aos efeitos repercutidos na prática profissional dos Profs. pela investigação desenvolvida em colaboração com investigadores experientes, foi a partir desta experiência que, embora mantendo o protagonismo da intenção inicial, comecei a ponderar a conceção de um projeto de investigação que incluísse a procura de compreensão do impacto de um ambiente de natureza colaborativa em todos os intervenientes no processo. Esta abertura foi sendo progressivamente mais clara e assumida, no decurso das discussões públicas que acompanharam as fases de preparação e apresentação do projeto e não terá sido certamente alheia à coincidência temporal da minha transição de Prof. para Acd., pela integração como docente no DDTE/UA, fazendo-me assumir um novo lugar profissional e, com ele, uma nova perspectiva sobre a vivência da profissão.

No âmbito dos estudos desenvolvidos por esta equipa, intensificou-se, naturalmente, a discussão em torno do papel que os Profs. poderão desempenhar na construção do conhecimento científico em Didática, numa aproximação clara à controvérsia que, como adiante veremos (cf. Parte I, I. 2.2), tem vindo a envolver outros didatas, nos planos nacional e internacional. Numa altura em que o conceito de professor reflexivo (cf. Schön, 1983) parece ser objeto de consenso alargado, subsistem ainda interrogações e algum ceticismo quanto à possibilidade de estes profissionais da Didática se envolverem numa atividade sistemática de investigação que permita o seu reconhecimento como membros efetivos da comunidade científica. Este ponto de vista sustenta-se, em grande medida, em argumentos que sublinham uma natureza própria da atividade profissional do Prof., caracterizada pela obrigatoriedade de cumprimento de múltiplas tarefas operacionais que limitam a sua disponibilidade, e na convicção de que estes profissionais constituem, no seu conjunto, uma comunidade com uma cultura particular, distinta da dos Acds./investigadores.

Todavia, admitindo a utilidade de ponderação destes alertas na construção de um projeto de colaboração entre Profs. e Acds.⁵, a perspetiva que anima o presente trabalho enfatiza, sobretudo, os sinais que parecem começar a contrariar tais obstáculos. Entre estes, destacam-se os que, na continuidade do anteriormente referido trabalho de Mestrado, confirmam o quadro que o estudo antecipava em 2001, configurando

⁵ A minha primeira tentativa de realização de um projeto para Doutoramento, a que atrás aludi, e as razões que ditaram a sua interrupção conferiram força experiencial a esta consciência.

movimentos de aproximação entre investigação em didática e práticas de E/A, perceptíveis num número crescente de projetos que reúnem profissionais que protagonizam essas atividades e no igualmente expressivo número de Profs. que, no âmbito de cursos de pós-graduação, tem vindo a encetar uma incursão na atividade investigativa. Sobretudo estes Profs., os Professores em Contexto Académico (PCA) (Canha, 2001; Canha & Alarcão, 2004a), têm vindo a demonstrar ser capazes de gerir uma agenda profissional que articula investigação e prática docente e a marcar uma mais visível presença em encontros científicos tradicionalmente vividos por Acds., impelindo a comunidade científica a uma maior, ainda que tímida⁶, permeabilidade. Deste ponto de vista, as dificuldades identificadas pelas vozes mais conformistas parecem encontrar a sua raiz não tanto em intransponíveis condicionalismos inerentes à ação do investigador e do Prof., mas sobretudo num entendimento tradicional que sectoriza o trabalho e os caminhos de ambos e que se traduz, muito frequentemente, em barreiras concretas. Por agora, refiram-se, a título de exemplo, o claro desequilíbrio do volume de dispositivos de incentivo à investigação levada a cabo por Acds. e por Profs. e o peso que esta atividade representa na valorização e na progressão das carreiras profissionais de ambos.

Foi também durante este período que se seguiu à conclusão do estudo de Mestrado que iniciei um envolvimento mais próximo e sistemático na formação contínua de Profs., enquanto formador responsável pela dinamização de diversas ações. Neste contexto, pude perceber potencialidades que convertem estes espaços de formação institucionalmente formalizados em ambientes propícios à concretização de relações de colaboração profícua entre investigação e ação profissional sobre os processos de E/A e entre os atores que se movem nesses domínios. Desde logo, o seu enquadramento oficial e institucional poderá permitir rentabilizar recursos logísticos e organizacionais que estão disponíveis, representando, por isso, um acréscimo nulo do esforço de gestão por parte das instituições profissionais dos seus intervenientes. Para além disso, a formação realizada neste quadro, ao constituir-se como condição formal de progressão na carreira, leva a que os Profs. a incluam nas suas rotinas e planos, não acarretando, assim, um agravamento da sua agenda de compromissos e tarefas.

Mas, a estas vantagens concretas no plano da gestão operacional parecem associar-se outras, porventura mais substantivas do ponto de vista dos propósitos transformadores e de inovação da formação, que se prendem com a natureza das

⁶ Note-se, a este propósito, a manifesta perplexidade com que tem sido recebida, em diversos encontros científicos, a minha proposta de abrir estes espaços a uma participação mais expressiva de Profs..

modalidades de concretização que o sistema prevê e com um entendimento particular sobre o próprio processo de formação que parece estar-lhes subjacente.

Em convergência deliberada com o conceito de professor reflexivo, estas modalidades procuram maioritariamente situar-se nas preocupações e na experiência dos Profs., apelando à sua implicação na conceção, realização e avaliação dos trajetos formativos e, deste modo, antecipando um desenvolvimento profissional autonomizante, claramente compatível com a prática da investigação. Na verdade, a observação da minha experiência indicia que, perante estas situações de construção de conhecimento relevante para o exercício da profissão, os Profs. demonstram elevados índices de adesão à investigação sobre o E/A e vontade de aprender a transformá-la numa prática sua. Tais atitudes remetem para cenários de intervenção dos Acds., investigadores experientes que, promovendo a formação dos Profs. como investigadores, simultaneamente, poderão encontrar nestes contextos palco de alargamento da sua própria investigação e de interação direta com os profissionais que, no terreno, dão corpo às práticas que constituem o seu objeto de estudo. E assim, o conceito de *supervisão*, entendido como atividade que apoia o desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2002), poderá encontrar, neste ambiente de investigação/formação colaborativa, condições próprias de concretização, remetendo para um campo de exploração teórica facilitador do entendimento da natureza das relações entre intervenientes.

Finalmente, importa ainda salientar o papel que processos de formação profissional assim focalizados em vivências e lugares concretos poderão desempenhar no desenvolvimento mais vasto das instituições profissionais dos participantes e dos projetos que as dinamizam, consubstanciando uma visão de Escola como comunidade de realização educativa que se constrói e se reconstrói pela reflexão, pela ação estratégica e pela interação e que a identifica com o conceito de escola reflexiva de que fala Alarcão (2001a).

Na busca de um entendimento profundo da relação entre as 3 vertentes conceptuais aqui em discussão – investigação, formação e ação em Didática – as noções de *impacto* e *impacte*, que adiante procurarei distinguir e precisar (Parte I, IV. 1.1), adquirem relevo particular, na sua articulação com a preocupação de compreender os efeitos e contributos da construção de conhecimento científico na ação no campo,

determinação presente desde o início do percurso pessoal de reflexão, investigação e experiência a que tenho vindo a fazer referência.

Entendido por numerosos especialistas como instrumento crucial para o planeamento estratégico do futuro em Educação (BERAN, 2001), tal intento reveste-se, neste campo específico, de uma grande complexidade, determinada pela ausência de linearidade na relação entre teorização científica e atuação profissional no terreno, levando outros autores a questionar a viabilidade e a pertinência de estudos com esta orientação (Hammersley, 2002). Para os que, conscientes das dificuldades, optam por direcionar os seus interesses nesta linha, o apelo é claro: torna-se necessário pensar dispositivos de observação capazes de integrar múltiplas perspetivas e fontes de informação e criar critérios claros de análise que permitam uma visão, simultaneamente, compreensiva, holística e solidamente referenciada do objeto de estudo.

O pensamento até aqui exposto, construído na reflexão sobre a vivência profissional, refletiu-se, como anteriormente anunciei, numa visão pessoal de autor sobre uma problemática em Didática e, conseqüentemente, na organização da matriz conceptual do presente estudo. Assim, no alinhamento dessa visão de partida que se foi progressivamente expandindo, emergem 4 eixos estruturantes do desenvolvimento do projeto de investigação em todas as suas fases, eixos esses que seguidamente se identificam e que começaram por orientar a construção do enquadramento temático inicial, apresentado nos quatro capítulos da Parte I deste trabalho.

- Aprofundamento da compreensão das relações entre investigação em Didática e E/A: perspetivas de evolução e implicações na (re)conceptualização epistemológica do campo.

- Cultura de colaboração, desenvolvimento e renovação da relação teoria/prática.

- Potencialidades da formação contínua de Profs. como espaço de investigação colaborativa entre Acds. e Profs. na (re)construção do conhecimento e práticas profissionais.

- Avaliação do impacto da investigação em Didática – instrumento de sustentação da inovação no campo.

Estudo sobre um caso

A leitura articulada das quatro linhas matriciais acabadas de enunciar indicia uma convicção pessoal de partida assente, por um lado, na confiança no poder transformador de uma cultura de colaboração em Didática, tomando-a como fator potenciador do desenvolvimento do campo e dos seus intervenientes, designadamente, das instituições, dos investigadores e dos Profs. envolvidos e, em última instância, daqueles que com os Profs. diretamente coconstroem os processos de E/A nas escolas, os seus alunos. Para além disso, denota ainda um entendimento destes ambientes de natureza colaborativa como contextos férteis para uma mais profunda compreensão teorizante das relações entre as práticas de E/A e o conhecimento que sobre ele se constrói e, deste modo, para a emergência de relevantes contributos para a consolidação epistemológica do campo.

É assim possível perceber, nesta leitura integrada, linhas de intenção que remetem para a conceção de um projeto com uma dupla dimensão, de intervenção e de investigação, das quais decorreu a identificação de duas grandes finalidades que nortearam a realização deste trabalho e que seguidamente explicito:

- criar condições propícias ao estreitamento das relações entre investigação em Didática e prática docente e, assim, favorecedoras do desenvolvimento do campo e dos seus intervenientes, pela construção de um programa de investigação/formação em colaboração;

- avaliar o impacto do programa levado a cabo, alargando e aprofundando o conhecimento sobre a temática.

Em consonância com a natureza das intenções que deram origem a estas finalidades, a metodologia de estudo de caso assume, de acordo com Huberman & Thurler (1991), um teor privilegiado de adequabilidade. Foi por ela que optei, regendo-me pelos ensinamentos e pela experiência de Yin (1994).

O caso aqui em estudo consiste na construção de uma parceria interpessoal e interinstitucional, envolvendo Acds. da UA e Profs. de uma escola da região de Aveiro e, institucionalmente, a universidade, a escola e o organismo localmente responsável pela formação contínua de Profs. Esta parceria constituiu-se a partir de uma proposta por mim formulada junto dos diferentes parceiros, num processo de negociação que se iniciou em outubro de 2003 e que deu origem à elaboração de um Protocolo de Colaboração

Interinstitucional e de um Acordo Interpessoal, assinados formalmente em novembro de 2004. Nessa sequência, a parceria concebeu e desenvolveu um projeto que tomou a designação ICA/DL (Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas) e cujo plano operacional se organizou em torno da concepção, implementação e avaliação colaborativas de um programa de investigação/formação contínua de Profs., orientado para a exploração de temáticas de interesse partilhado pelos Profs. e pelos Acds. envolvidos. Trata-se, pois, de um caso não ingênuo, construído a partir da iniciativa do investigador, que, na interseção das suas preocupações pessoais, procurou ir além da dimensão eminentemente exploratória dos seus estudos anteriores, comprometendo-se com o aprofundamento da compreensão de uma problemática e com a intervenção concreta no campo.

Releva, uma vez mais neste trabalho, a presença do seu autor. Por isso, a consciência da necessidade de rigor imposta pelo processo de construção de conhecimento científico determinou uma condução metodológica atenta. Na tentativa de dosear os efeitos potencialmente equívocos da parcialidade do sujeito que vê e que estuda, a Parte II do presente texto, depois de apresentadas as questões de investigação, introduz uma reflexão sobre paradigmas de investigação, procurando, nesse exercício, desocultar o posicionamento pessoal do investigador. Seguidamente, esclarecendo as escolhas e decisões que deram origem ao *design* empírico, apresentam-se os limites que situam e precisam o campo da investigação bem como os dispositivos e instrumentos operacionais que a tornaram possível e descreve-se o caso. A mesma preocupação de transparência e de ancoragem teórica de opções e procedimentos esteve presente no tratamento e leitura dos dados e na inferência que a partir deles se tornou possível e de que dão conta os capítulos finais desta segunda parte.

Mas, apesar da deliberada incorporação de olhares outros nos processos de validação empírica e na seleção de fontes de dados, este imprescindível esforço de precisão e rigor, que estreita e depura, acarreta um preço inegável em termos da abrangência do conhecimento construído, incontornavelmente circunscrito pela *tiranía do método*, de que adiante falaremos (Parte II, I. 1.2), e pelo olhar único do investigador que o produz. Do fechamento que cada opção determina, da singularidade do ponto de vista do autor, resulta a sensação de perda pelo abandono de outros caminhos possíveis e pela ausência do confronto dialogante entre investigadores que se ocupam do mesmo objeto. Neste contexto, a possibilidade de realização de estudos múltiplos em torno do mesmo caso parece revestir-se de relevante interesse. As equipas de investigadores que

cada vez mais se constituem, no quadro de centros de investigação ou de grupos de mestrandos e doutorandos que trabalham em temáticas afins (frequentemente, sob a supervisão de orientadores comuns), poderão dar resposta a este desafio.

Estamos, em síntese, em presença de um trabalho feito de escolhas, informadas por referenciais teóricos, por experiências e vontades próprias e por um modo particular de compreender o mundo, a Educação e a vivência profissional. Por outras palavras, não é o estudo *de um* caso que aqui se apresenta mas sim *um* estudo *sobre um* caso.

Reconstrução da problemática inicial

A secção anterior sublinha, sobretudo, os limites que a atividade de investigação científica impõe ao conhecimento que constrói, na procura de uma gramática própria que torne reconhecível a solidez desse mesmo conhecimento, legitimando-o. A evidência que o texto lhes confere denuncia o desconforto causado no autor deste trabalho, mas também a aceitação desse imperativo. Ciente deste vínculo que compromete o investigador e em consonância com um conceito de conhecimento que, sendo multidimensional e holístico, é sempre formatado pelo ponto de vista daquele que o produz, determinado pelo lugar de onde olha o mundo e pela história pessoal que dita o seu modo de o interpretar, vivi e conduzi este projeto na tensão e (re)conciliação entre observação de critérios de rigor e a procura de uma atitude de abertura e de flexibilidade conceptual e metodológica que permite avançar a Ciência.

Este frágil equilíbrio, particularmente difícil perante o elemento de imprevisto que marca uma investigação centrada na compreensão de um processo em desenvolvimento e em que o próprio investigador participa, fez-se sentir, desde logo, na fase inicial de conceptualização da problemática, admitindo, como vimos na primeira secção desta Introdução, possibilidades de exploração sugeridas pela reflexão preparatória da investigação e que não tinham sido consideradas à partida. Mas foi também intensamente vivido na gestão empírica, na conceção e elaboração de planos, de dispositivos e instrumentos de suporte à ação, na condução dos processos e das relações entre os intervenientes, na leitura interpretativa dos dados de investigação. Nesta fase, situada no concreto do terreno de pesquisa, procurei a prevalência do olhar do investigador que estuda dados empíricos e “fala” a partir do que neles lê, prescindindo frequentemente da minha voz como participante no projeto em estudo, por não ter sido

registada com procedimentos planeados e enquadrados nos métodos. Incorporar intencionalmente a minha perspectiva de participante, ao nível da dos restantes, representaria recorrer à minha memória pessoal, muito influenciada pela visão de investigador e maturada num tempo mais longo do que o de outros intervenientes cujas perceções foram recolhidas em períodos precisos do passado. Por isso, arriscaria uma avaliação mais poderosa, porque mais informada, e logo desequilibrada em termos do seu valor empírico. Naturalmente, esta decisão implicou um esforço grande de disciplina, porque a história que “eu sei” nesse papel de participante é a minha e é, frequentemente, distinta da história que “sabem” os outros intervenientes. Sobreveio, como disse, não a voz do participante mas sim a voz do investigador que olha os dados e extrapola a partir deles, assumindo, numa visão integrada e onisciente sobre o que eles dizem, à luz de um quadro teórico que os precede, a liberdade e o dever de se interpor entre o observado, os dados que daí emergem e o leitor, interpretando, mas simultaneamente autorizando outras leituras, na explicitude e na transparência da investigação realizada.

Esta procura de articulação entre precisão científica e compreensão humana nela inspirada foi permitindo, progressivamente, perceber novos afluentes e ramificações da problemática em estudo, reposicionando e reacomodando alguns dos seus elementos conceptuais na constelação hierárquica do pensamento que informou o projeto à partida e alargando a sua compreensão global.

Os quatro capítulos de exploração teórica da problemática na Parte I dão conta do alargamento que a evolução da reflexão foi provocando no meu pensamento e das implicações que daí foram decorrendo para a determinação do foco do estudo. E, como a teoria em investigação evolui com a análise de dados empíricos, à medida que estes vão reclamando explicação (cf. Wright, 2008: 9), a Parte II e as Conclusões deste trabalho procuram dar expressão a este percurso rumo a uma nova visão, estabelecendo as teias de enredo que a fizeram nascer, não na rutura com o pensamento que lhe deu origem mas na sua continuidade. Nada se repete e, igualmente, nada é absolutamente novo – a revelação não é mais do que a recombinação de sentidos isolados, que já pressentiam pontes indizíveis entre si, laços antes indecifráveis que se ressignificam num sentido integrado, ecológico, mais alargado e que, recontando o passado, se projetam no futuro, antecipando novos caminhos e realizações.

Do poder da escrita à revelação do seu produto

Decorreram longas horas e dias desde que me sentei em frente ao computador com o propósito de iniciar a redação deste trabalho até ao momento em que consegui registrar as linhas iniciais, enfrentando, pela primeira vez, os fantasmas que a escrita em mim sempre desperta. Foi necessário vencer a antecipação que atemoriza, inibe e adia a vivência penosa de um exercício simultaneamente frustrante, por ficar aquém do projetado, manipulador, por reconverter o pensamento que o antecede, redutor, pela incapacidade de abranger os sentidos, exigente, pelo imperativo de transparência ditado pela atividade científica. Pensar o começo, descobrir a ideia de abertura, converteu-se numa difícil tarefa, provavelmente porque cada acontecimento, cada elemento conceptual, remete para outros anteriores e para outros que destes derivam por regiões do tempo e da experiência, marcando a impossibilidade de identificar com precisão o momento da génese, a influência primeira. Mas, principalmente, foi preciso contrariar o medo de ver distorcido o pensamento pela sua fixação na palavra escrita e assumir a responsabilidade de um ato sem retorno – “Uma ideia escrita é uma ideia ferida e escravizada a uma certa forma material; por isso assusta tanto sentarmo-nos a trabalhar, porque é uma coisa de alguma forma irreversível” (Montero, 2004: 34).

Como sempre acontece quando escrevo, as páginas desta Introdução foram as que comecei por redigir, depois de traçada uma primeira versão do índice. Delas necessitei para estabelecer os parâmetros da arquitetura final do texto, enquadrando o seu desenvolvimento. Desde logo, foi necessário tomar decisões que permitissem acomodar uma atitude pessoal na abordagem da escrita e as condicionantes peculiares que rodearam um trabalho científico, centrado na história de um caso, em que o seu autor e investigador principal interveio como participante. Daí o tom narratológico que dá forma a trechos que, recontando vivências em torno do caso em estudo, serviram o propósito de clarificar os cenários de realização da investigação. Naturalmente sem perder de vista a natureza formal de um trabalho para obtenção de grau académico e sem esquecer o possível leitor, permiti-me seguir os critérios ditados pela minha consciência, sintetizando o que me pareceu abreviável, alargando o que julguei substantivo e introduzindo episódios provisoriamente marginais que, numa perspetiva semiótica de significação dos objetos em que se detém o (meu) olhar e num entendimento ecológico do mundo, puderam ajudar a tornar mais clara a abrangência da experiência que agora relato. A narrativa, construída mais com base em organizadores temáticos do que cronológicos, assume, pois, um carácter instrumental e surge em

alternância com outros momentos textuais que, extrapolando a partir do vivido, dela se distanciam num esforço de análise e inferência.

O estilo emprestado ao texto acompanha e procura, assim, dar forma à experiência da investigação, formalizando na primeira pessoa a inescapável individualidade intelectual do autor, incorporando referências teóricas inspiradas em outros trabalhos científicos, mas também ocasionais evocações do universo da criação artística, que contribuíram, no quadro deste estudo, para a construção do meu próprio pensamento como homem, como profissional e investigador em Educação. A voz dos artistas, também eles obreiros do conhecimento, torna-se indispensável para a compreensão humana do mundo, numa perspectiva que atenua fronteiras entre arte e ciência, ou, nas palavras de Prado Coelho (2006) “...por vezes uma narrativa exemplar pode ser mais rigorosa do que austeros conceitos”. Interessante seria, seguindo a inspiração de Graham Greene, produzir duas versões do mesmo texto⁷, uma mais claramente científica, de composição mais assética, e outra realizada num ambiente de maior liberdade, combinando despidoradamente elementos da criação literária. Qual delas atrairia mais leitores? Qual surtiria efeitos mais consequentes no seu pensamento e nas suas práticas? Por agora, ficam a possibilidade da intenção, reduzida pela opressão de uma realidade feita de calendários e de prioridades, e a opção única de compromisso entre as duas propostas.

Na conclusão da escrita, o seu produto materializa-se na fixação de um momento e de uma leitura que dele se faz, formatada por limitações pessoais e metodológicas e pela formalidade do contexto de produção. Numa tentativa ingénua mas afirmativa de contrariar algumas destas balizas, as reticências introduzidas nos limites do texto dão conta do seu prolongamento em círculos recursivos que alinham a continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Contudo, espera-se que essa visão, apesar de segmentada, possa vir a alimentar a discussão em torno das dinâmicas internas que estabelecem a identidade da Didática e dos contextos que as propiciam, concorrendo para a consolidação epistemológica da área disciplinar, e levando cada destinatário deste trabalho a avaliar a experiência que nele se relata em confronto com as suas e consigo e a transformá-la, se quiser/puder, numa iniciativa própria. Nesta medida, a obra concluída converte-se num símbolo libertador, pelo sentimento de autoconfiança que desperta no autor, reforçando e premiando a “*resiliência*” que, tomando a palavra e a convicção de um

⁷ O autor propõe *entertainments* e *serious novels*, acreditando que é possível abordar o mesmo objeto da narrativa a partir de duas entradas distintas, mostrando, como elas podem dar origem a histórias diferentes e destinar-se a públicos distintos (Sherry, 1989).

dos entrevistados no âmbito deste trabalho, o qualifica como investigador. Mais do que isso, o processo que torna a obra possível assume-se como instrumento de evolução e de crescimento, porque reordena, transforma, reconfigura o pensamento, abrindo-o a novas e mais consistentes linhas de construção.

**PARTE I – COLABORAÇÃO ENTRE INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO E AÇÃO
PROFISSIONAL E SEU IMPACTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E
DAS PRÁTICAS EM DIDÁTICA**

(A GÊNESE DA UTOPIA)

Nesta Parte I apresenta-se a reflexão teórica que deu origem à construção de uma visão inicial sobre a problemática de que se ocupa o presente estudo. Os capítulos que a compõem nascem no alinhamento de 4 eixos estruturantes de um pensamento integrado que, traduzindo convicções pessoais relativas a possibilidades e prioridades de intervenção no campo, orientou a realização do trabalho em todas as suas fases.

Como veremos, este pensamento de partida motivador da ação do investigador foi conhecendo cambiantes ao longo da reflexão, renovando-se globalmente, não pela rutura com as linhas conceptuais que inicialmente o despoletaram mas pelo seu alargamento e reposicionamento.

CAPÍTULO I – SINAIS DE TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA NAS ATUAIS RELAÇÕES ENTRE INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA E PRÁTICA DOCENTE: UM MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO NA CONSOLIDAÇÃO DE UM COMPROMISSO EPISTEMOLÓGICO

Introdução

Este capítulo dá conta das mudanças que, na atualidade, parecem operar-se nas relações que se estabelecem entre a vertente investigativa da Didática e a atuação profissional dos Profs. enquanto mediadores no processo de E/A, anunciando uma aproximação que tende a consolidar os traços epistemológicos centrais de um campo de atividade que se constrói por referência a um objeto nuclear - o E/A - e a uma finalidade prioritária de sobre ele intervir, no sentido da sua melhoria.

Para tanto, a Secção 1 parte de uma reflexão em torno da compreensão epistemológica do campo, percorrendo a sua biografia recente e evidenciando, nesse trajeto, a evolução que consubstancia a caracterização atual da sua identidade. Neste exercício, produz-se uma visão ampla de Didática, perspetivando-a como uma área de atividade que se materializa na construção de conhecimento científico, na formação de alunos e de Profs. e na construção de pensamento sobre políticas no campo. E estabelece-se a interatividade entre essas dimensões internas como marca determinante da sua identidade disciplinar.

Clarificando o foco preferencial de partida do estudo, a secção 2 discute o papel desempenhado pela articulação entre a investigação e a prática docente nas escolas na construção dessa mesma identidade, debruçando-se sobre os sujeitos que protagonizam esses domínios, os investigadores e os Profs.. Percorrendo e problematizando

criticamente diferentes entendimentos sobre as funções e responsabilidades dos Acds. e dos Profs., que têm marcado a história das suas relações, propõe-se uma visão fundada na constatação de movimentos aproximativos que tendem a atenuar a demarcação dos seus papéis, convertendo-os em aliados na construção do conhecimento e da prática em Didática.

1. Didática: Atualização da Compreensão Epistemológica de um Campo Complexo Construído em Redes de Interatividade

1.1. Matriz fundadora de uma área disciplinar nos anos 1970-90

Neste estudo que se inscreve no domínio científico da Didática e que procura compreender as relações que, nesta área de saber, se estabelecem e podem estabelecer entre as suas dimensões internas, importa começar por explicitar o conceito epistemológico de Didática⁸ aqui assumido, conceito este que, como avancei já na Introdução deste texto, constituiu, em si, um forte argumento fundador dos propósitos e das linhas de orientação de desenvolvimento do projeto de investigação que agora se apresenta. Para tanto, revisitarei a definição construída no âmbito de um trabalho anterior situado no mesmo campo de preocupações (Canha, 2001), procurando clarificar as linhas conceptuais que a consubstanciaram e, na subsecção seguinte, as mutações que entretanto se operaram no meu pensamento, atualizando e reconfigurando o entendimento que, no presente, faço da área disciplinar em que me movo.

“Julgo, assim, que a disciplina terá já atingido uma fase de maturação que permite defini-la como uma ciência que interage com outras ciências, constituindo-se como disciplina de interface entre várias áreas do saber que mobiliza com o fim de compreender e intervir sobre os acontecimentos de sala de aula, seu objeto de estudo” (op. cit.: 36).

No comentário transcrito, sublinham-se duas ideias nucleares que se articulam numa visão integrada: i) Didática é uma disciplina científica, ii) dotada de autonomia face a outras áreas de saber com que interage, ao focar-se num objeto de estudo que lhe é peculiar – a sala de aula.

A primeira ideia assinalada no parágrafo anterior emergiu da reflexão em torno de uma noção mais larga de Ciência, noção que ainda mantenho e aqui reafirmo. Aproximando-me do entendimento pós-moderno e demarcando-me da visão positivista da racionalidade moderna que a antecedeu e com a qual ainda convive (Bohm, 1997; Giddens, 1998; Horgan, 1996; Morin, 1999; Santos, 1999), identifiquei Ciência como uma

⁸ Trata-se de um entendimento epistemológico do campo influenciado pela minha ligação à DL, mas que se estende para além dessa área de especialidade.

atividade interpretativa, crítica do conhecimento que produz, que se traduz numa visão holística, integrada, marcada pelo próprio cientista/investigador como Homem detentor de um olhar parcelar. Fruto da própria atividade científica de investigação, as certezas que a Ciência da modernidade buscava, a ambição de as descobrir, de retirar o véu que as cobre, deram lugar ao questionamento, à procura de compreensão de um mundo que se entende dinâmico, instável, permanentemente mutante. Em termos metodológicos, ganharam protagonismo e prestígio abordagens e procedimentos anteriormente desacreditados pela sua incapacidade de gerar conhecimento objetivo e generalizável, caracterizados por uma natureza predominantemente qualitativa, eclética, compreensiva e, frequentemente, situada em casos (Lather, 2004: 767). Neste processo, o pensamento científico transforma-se, nas suas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, e o cientista assume a intangibilidade do conhecimento absoluto e as indeléveis marcas da sua própria humanidade na condução do seu trabalho de investigação e nos produtos que dele resultam.

Contudo, o pensamento anterior não tem sido isento de contestação. Se, por um lado, se alinha em coerência com os limites e as capacidades da compreensão humana, implica, por outro, admitir a precariedade do conhecimento científico, incapaz de gerar mais do que incertezas e aproximações (cf. André, 2003: 362). Nas palavras de Scheffler, “The dilemma is severe and uncomfortable: Swallow the myth of certainty or concede that we cannot tell fact from fancy” (1997: 164).

Na voz dos críticos, a Ciência, tal como entendida pelos pós-modernistas, torna-se impotente como motor de transformação social, assumindo uma postura cínica face às necessidades práticas dos que vivem o mundo, em concreto, dos que habitam o universo educacional (Kemmis, 1996:224). A discussão ganha, assim, uma dimensão ideológica e, revelando uma relação estreita entre pensamento em Ciência e pensamento em sociedade, amplifica-se em manifestações provenientes de diversos setores, levando os mais céticos a temer a diluição e a derrocada do sistema de valores que sustentam a própria vivência social. É neste contexto, que o atual Papa Bento XVI tem vindo recorrentemente a incluir no seu discurso um apelo claro a uma batalha contra o que designa “*ditadura do relativismo*” (ZENIT, 2009), interpelando os educadores no sentido da sua mobilização contra “... a presença marcada na sociedade de um relativismo que não reconhece nada como definitivo e deixa como último critério somente o eu” (Agência Ecclesia, 2006), reafirmando “... a sua opção pela verdade frente ao “*relativismo imperante*” (Melhado, 2012).

Na tentativa de encontrar caminhos de resposta às inquietações que se evidenciam no debate anterior, alguns autores rejeitam a ideia de ruturas definitivas entre duas posições aparentemente bipolares e defendem o diálogo entre as perspectivas moderna e pós-moderna, orientado para a partilha dos seus recursos metodológicos (Jennings & Graham, 1996: 166; Kemmis, 1996: 208). Serão as interações entre estas perspectivas e as relações coconstrutivas estabelecidas entre áreas científicas afins que poderão permitir a construção de um conhecimento que, ainda que situado, provisório, destinado a previsíveis reformulações futuras, se converte num referencial sólido durante um determinado período de tempo (Scheffler, 1997: 181-2), num *equilíbrio temporário*, “... a brief respite in the experience of doubt and uncertainty that characterises all inquiry” (Badley, 2003: 305). O conhecimento é, assim, o relato de uma experiência datada na História, situada no espaço e nas personagens suas autoras, potencial e provavelmente desencadeadora de novos ciclos de experiência e de construção de conhecimento que contextualizam e reconfiguram cada momento do percurso antropológico.

Esta tentativa de conciliação entre as perspectivas moderna e pós-moderna tem, do meu ponto de vista, uma virtude sobretudo pedagógica das relações entre cientistas e entre as ideias que defendem para a Ciência, ao sublinhar a relevância de um pensamento capaz de integrar diferentes olhares, reconstruindo-se e aperfeiçoando-se nesse processo. Na verdade, este posicionamento valoriza uma atitude de coaprendizagem no seio da comunidade científica, constituindo-se como potencial apaziguador de eventuais tensões e cisões inibidoras do avanço da própria Ciência. Porém, enquanto proposta concreta de uma visão sobre a atividade científica torna-se redundante face ao paradigma pós-moderno. Este último, alicerça-se, como ficou dito, numa noção sobre o processo de construção de conhecimento como experiência humanizada, interpretativa, dialogante interdisciplinarmente, capaz de gerar uma compreensão do mundo simultaneamente situada e “*ecologizante*” (Morin, 1999: 24). Neste sentido, apela explicitamente ao recurso a abordagens metodológicas ecléticas, que, sendo de índole predominantemente qualitativa (Miles & Huberman, 1994: 5), incorporem dados e procedimentos quantitativos, sempre que a orientação empírica estabelecida pelas questões de partida assim o sugerir. Trata-se do *continuum* metodológico qualitativo/quantitativo que, de acordo com Newman & Benz (1998: 9) se aproxima do pensamento da pós-modernidade.

É no quadro anteriormente descrito que a ciência Didática tem vindo, a partir das décadas de 70/80, a consolidar o seu espaço epistemológico, num debate que

gradualmente se intensificou até aos anos 90 e do qual resultou, nos planos nacional e internacional, o seu reconhecimento institucional como área científica (Alarcão, 1991: 307; Alarcão, Costa & Araújo e Sá, 1999: 227; Buchberger & Buchberger, 1999: 76; Coste *et al*, 1994: 12; Tavares *et al*, 2000: 1; Oancea, 2005: 165).

Em Portugal, este trajeto foi protagonizado, particularmente em DL, por duas primeiras gerações de didatas que, animados por interesses e preocupações diversos, teceram a matriz fundadora de uma disciplina científica (Alarcão & Canha, 2008: 10-11). Assim, no final dos anos 70 e durante os anos 80, a criação de disciplinas de Didática (ou Metodologias de Ensino) nos cursos de formação de professores fez emergir a Didática na sua dimensão curricular, termo de Andrade & Araújo e Sá (1989), como núcleo privilegiado de interesses que se projetou também no plano da investigação, como testemunha a realização do II Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino, (Martins *et al*, 1991)⁹, já no início dos anos 90 na Universidade de Aveiro (UA)¹⁰. A necessidade de pensar a Didática como objeto de disciplinas curriculares deu origem à busca, por parte dos seus responsáveis, de uma mais clara compreensão dos contornos epistemológicos da área, numa reflexão que combinava os saberes da prática profissional¹¹ e os saberes teóricos de referência e por si construídos enquanto investigadores. Deste modo, tornava-se mais evidente a estreita relação de interdependência entre os processos de teorização e de realização didática no terreno, reforçando o entendimento dos acontecimentos de E/A em sala de aula como objeto de estudo e de intervenção da própria ciência Didática (cf. Alarcão, 1989; Andrade & Araújo e Sá, 1989; Valente, 1991).

Durante a década seguinte, uma nova geração, sobretudo composta por investigadores formados pelos didatas da geração anterior, pôde já experimentar um “*sentimento de pertença a uma comunidade própria*” (Alarcão & Canha, 2008: 11) e centrar os seus interesses e esforços no cumprimento da finalidade assumida de melhor compreender o E/A para poder sobre ele intervir de modo mais informado e consequente. Na focalização na sala de aula como objeto de estudo e na relação cúmplice de influência mútua que envolve os acontecimentos que aí se desenrolam e a construção de

⁹ O I Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino, realizado em 1988, igualmente na UA, centrou-se sobretudo, segundo Andrade & Araújo e Sá (2001), na análise de manuais e programas e na apresentação de propostas metodológicas em DL.

¹⁰ O interesse pelo aprofundamento do conhecimento no domínio desta dimensão da Didática deu origem, também nesta universidade, ao projeto EURECA/DL (Ensino Universitário Reflexivo Chave para a Autonomia/Didática das Línguas), desenvolvido entre 1992 e 1998 (Alarcão *et al*, 1994).

¹¹ De notar que muitos dos professores de Didática no ensino superior contavam com uma experiência profissional anterior nos ensinos básico e secundário (EBS) (Alarcão & Canha, 2008: 11).

conhecimento sobre eles, confirmavam-se traços distintivos da identidade epistemológica da Didática e, assim, da sua autonomia face às áreas disciplinares suas correlatas. Trata-se da segunda ideia que integra o comentário citado no início desta subsecção e que tem guiado a construção da análise que aqui se apresenta.

Na condução da investigação, percebia-se tal objeto como acontecimento situado, irrepetível, e optava-se predominantemente por configurações metodológicas que, em coerência com este entendimento, se ancoravam num paradigma interpretativo e construtivista, numa clara aproximação ao pensamento pós-moderno (cf. Guba & Lincoln, 1994: 109; Miles & Huberman: 1994: 11; Mortimore, 2000: 11; Kansanen & Meri, 1999: 107). Para compreender tal objeto, tornava-se necessário que a Didática fosse capaz de interrogar outros domínios do conhecimento, estabelecendo com eles uma relação não-hierarquizada e autónoma, “..., ao colocar-se interrogações que lhe são próprias e ao encontrar para essas questões respostas que só ela sabe dar” (Alarcão, 1991: 307). Contudo, se a sua interação com as áreas da especialidade foi cedo percebida num quadro de complementaridade e de autonomia, demarcando a comunidade científica de uma visão próxima da racionalidade técnica e aplicacionista (cf. Atienza, 1993: 218, Camps, 1993: 243; Canha, 2001: 31-32, 42 e segs.; Dabène, 1972: 175; Galisson, 1998: 8-9; Imsen, 1999: 96; Puren, 1999: 34), o lugar que ocupa face às Ciências da Educação suscitou argumentos e contra-argumentos numa discussão que, apesar de adormecida, se reacende ainda hoje, quando emerge a questão: A Didática faz parte das Ciências da Educação ou trata-se de um domínio científico autónomo? Assim, confrontaram-se e conviveram posicionamentos que, por um lado, questionavam a possibilidade e a pertinência de distinguir as duas áreas, por outro, afirmavam a Didática como uma das Ciências da Educação e que, por outro ainda, legitimavam a autonomia de ambas, identificando a primeira como ciência que se constitui “...a partir do ensino, seu objeto, tomado como prática social,...” e atribuindo às segundas a “*análise do comportamento em si*” e a construção de um “*discurso sobre a educação*” (Pimenta, 1997: 38, 47).

Em síntese, as décadas a que tenho vindo a aludir constituíram-se como um período decisivo de afirmação da identidade da área. Recuperando a citação de abertura e as duas ideias matriciais nela consideradas, consolidou-se a legitimidade da Didática enquanto ciência no contexto do pensamento pós-moderno e confirmou-se a sala de aula como seu objeto de estudo, sublinhando a relação recursiva entre este e o processo de construção de conhecimento que nele incide como traço distintivo da sua autonomia epistemológica face a outras áreas de saber com que se articula. O consenso alargado

que esta concepção de Didática gerou permitiu estabelecê-la como referência e terá conduzido a um abrandamento de estudos centrados em questões da epistemologia, como atesta a progressiva escassez de textos e publicações durante os primeiros anos de 2000 (cf. Pinho *et al*, 2009). Porém, como veremos de seguida, a atualidade tem permitido perceber novos contornos no desenho conceptual da área, dilatando a abrangência da percepção que dela se faz.

1.2. Reconfiguração atual do pensamento sobre a identidade didática - consolidação e alargamento de uma herança conceptual

Como adiantei ao encerrar a subsecção anterior, os frutos produzidos por investigação recente e o desenvolvimento de linhas de pensamento encetadas em outros momentos combinam-se, atualmente, numa reflexão que tende a reajustar a compreensão epistemológica do campo, expandindo-a relativamente à visão que a antecedeu.

Na tentativa de clarificar esta consideração, começo por referir os problemas, conceptuais e de organização do discurso que experimentei durante um período em que exerci funções como docente universitário, quando me confrontava com a necessidade de definir o âmbito da minha profissão junto de pessoas que não trabalham em Didática. Habitualmente, à pergunta “*O que fazes?/Qual é a tua profissão?*” respondia, sem grandes hesitações, “*Sou professor*”. Ao fazê-lo, sentia que atraía parcialmente a compreensão que eu próprio faço do meu campo de trabalho, omitindo as atividades de investigação e de formação de professores, que considero igualmente fundamentais na minha identidade profissional. A necessidade de economia do discurso nestes contextos mais ou menos informais, a certeza de que o conceito de professor é ativador de representações definidas independentemente do interlocutor e a convicção pessoal de que a atividade docente será, porventura, a linha nuclear em torno da qual giram os restantes domínios em que me envolvo levavam-me a aceitar o desconforto desta opção simplificada, logo, diminuída. Mas esta pergunta era quase inevitavelmente seguida por outra causadora de maiores embaraços: “*És professor de quê?*” Prevenido da estranheza também comum suscitada pelo termo *Didática*, costumava acrescentar que se trata da ciência do E/A. Normalmente, conseguia com esta clarificação aquietar o espírito de quem me interrogava, ainda que violentando o meu, ao reduzir a noção de Didática à

construção de conhecimento científico. E é aqui justamente que incide o primeiro ângulo do olhar crítico da análise que venho a desenvolver em torno das duas ideias evidenciadas na definição de Didática por mim proposta em 2001 e que aqui tomei como referência de organização do pensamento.

Em meados dos anos 90, Alarcão (1994) identificou e definiu 3 dimensões internas da Didática que se tornaram, até hoje, referência incontornável na compreensão epistemológica da área. Refiro-me naturalmente ao tríptico composto pela dimensão *investigativa* da Didática (relativa à atividade científica de construção de conhecimento), pela *didática curricular* (a que já me referi e que designa a Didática enquanto objeto do *curriculum* nos cursos de formação inicial de professores) e pela *didática profissional* (ie, a ação profissional dos professores no terreno, na orientação das aprendizagens dos seus alunos). A autora evidenciou, assim, um campo que se identifica como ciência, como objeto curricular e como prática de ensino e que se caracteriza pela interação coconstrutiva entre essas três dimensões, ie, pela influência que a intervenção numa delas gera no desenvolvimento das outras e, simultaneamente, pela necessidade de informar as atividades em qualquer das vertentes pelo conhecimento e pela experiência desenvolvidos no âmbito das restantes. Esta mesma percepção de um domínio simultaneamente científico e prático/formativo é por si hoje renovada e sublinhada, ao afirmar a Didática como “*uma disciplina e uma actividade profissional*” (Alarcão, 2008: 10).

Refira-se que este entendimento não é partilhado por todos os autores e por todas as didáticas. Por exemplo, Godino (2006: 1-2) distingue “*didáctica da matemática*” de “*educação matemática*”, identificando a primeira como a disciplina científica que se ocupa do E/A e a segunda como um campo que, integrando uma dimensão de investigação sobre o E/A, é acima de tudo de cariz prático e tecnológico. Não é este o meu pensamento.

Desde 2004, a mesma didata, Isabel Alarcão, tem vindo a liderar uma linha de investigação que, tomando como objeto de estudo a atividade científica em DL e como *corpora* a literatura que dela tem resultado, se tem desenvolvido no sentido de “...sistematizar o percurso da DL em Portugal, para identificar linhas orientadoras que contribuam para uma política de investigação capaz de responder aos desafios de uma educação em línguas numa sociedade plural, democrática e transformadora” (Araújo e Sá *et al*, 2004). Concretamente, refiro-me ao estudo que, entre os investigadores,

designámos Estado da Arte em Didática de Línguas (EADL), e que foi despoletado por um desafio lançado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Alarcão *et al*, 2004)¹², e ao projeto EMIP (EMIP) - Didática de Línguas: um Estudo Meta-Analítico da Investigação em Portugal, lançado na sequência do anterior (Alarcão & Araújo e Sá, 2010)¹³. Ao iniciar este último, a equipa de investigação, que se alargou em número de elementos e de instituições envolvidas, sentiu necessidade de pensar uma definição de Didática capaz de se constituir como instrumento conceptual de orientação na constituição do *corpus*. Neste exercício, reafirmou-se claramente a tridimensionalidade do campo (cf. Vieira de Castro & Alarcão, 2004: 4-5), identificando a investigação científica como uma das suas vertentes de concretização. Apesar disso, a tessitura discursiva da definição a que se chegou denuncia ainda um foco privilegiado sobre a Didática enquanto ciência, ao colocar a tónica na clarificação do objeto de estudo desta área de atividade:

“... campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (materna, estrangeiras e clássicas) nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores” (op. cit.: 5).

Recorde-se que, no caso presente, a perspetiva preferencial a que aludi terá sido influenciada pelo facto de a investigação científica constituir o próprio objeto de estudo do projeto que deu origem à definição citada. Mas, no contexto do pensamento que venho a desenvolver, parece-me oportuno salientar a visibilidade conferida a esta dimensão, quando se tornou necessário produzir uma visão-síntese do campo, que se pretendia “necessariamente englobante e por isso capaz de acolher diferentes interpretações, ...” (op. cit.: 4).

Atentemos agora em alguns dos contributos que a progressão dos trabalhos no âmbito destes dois projetos tem trazido para a identificação de novos contornos na compreensão epistemológica da área, designadamente, no que toca à sua abrangência e à perceção das suas dimensões internas. Numa derivação da finalidade comum de caracterizar a DL, analisámos, num estudo apresentado no XVII Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (Alarcão *et al*, 2006), as implicações dos trabalhos considerados no *corpus* EADL, procurando perceber os planos em que se projetavam os frutos desses trabalhos,

¹² Estudo realizado com o apoio do Conselho Diretivo do anterior Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (DDTE/UA).

¹³ Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (POCI e PPCDT/CED/59777/2004), desenvolvido entre 2006 e 2009 e coordenado por Maria Helena Araújo e Sá com o apoio de Isabel Alarcão.

em termos da reconstrução do campo. Constatámos, então, a existência de ocorrências que, embora escassas, nos conduziram ao primeiro esboço de uma nova dimensão da Didática, ainda em emergência – designámo-la *dimensão política*. Nela incluímos as recomendações que incidiam sobre instrumentos oficiais de orientação didática (programas, manuais, gramáticas, ...), no seu conteúdo e nas orientações políticas que os consubstanciam. De novo aludida por nós em Alarcão & Canha (2008) e retomada no âmbito do desenvolvimento do projeto EMIP, a noção da existência de uma dimensão política da Didática foi-se alargando ao domínio do pensamento crítico sobre as diferentes dimensões constitutivas da área, passando a ser percebida como uma vertente que se concretiza também num discurso que aponta ideias e princípios conceptuais estruturantes de medidas de intervenção nos planos do E/A, da investigação científica, da formação de professores e das próprias políticas que os enformam. Por outras palavras, estamos em presença da didática política quando nós, os profissionais da Didática, expressamos juízos e propomos orientações e instrumentos enquadramentos de ações concretas com relevância para o desenvolvimento do campo. É neste sentido que Alarcão *et al* a definem do seguinte modo:

“Por dimensão política entendíamos e, sobretudo entendemos hoje, após aprofundamento do conceito, o discurso relativo ao pensamento e às decisões que tinham a ver com as macro-orientações estratégicas influenciadoras das linhas de acção consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-transformadora eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didactas incluindo nestes também os professores)” (Alarcão *et al*, 2010: 17).

Parece haver correlação entre a necessidade por nós sentida de consideração desta nova dimensão e a própria evolução do pensamento em Didática – de facto, a grande maioria dos estudos em que inicialmente a identificámos (Alarcão *et al*, 2006) situa-se no tempo a partir de 1999, o que, admitíamos já na altura, indicia a abertura do próprio pensamento didático a domínios anteriormente pouco explorados.

Porém, este trajeto de investigação em que nos envolvemos, mais do que revelar uma nova vertente da Didática, reforçou a necessidade de a olharmos como uma área complexa e em mutação. Ao tentarmos de novo, no âmbito do projeto EMIP, categorizar as implicações do *corpus*, apercebemo-nos de uma evolução epistemológica e

pragmática do campo que ditou a reconfiguração das suas dimensões em três tempos (cf. op. cit.: 16-19). Assim, depois de uma fase inicial em que, por razões históricas já descritas, se evidenciaram as dimensões curricular e investigativa (esta inicialmente muito orientada por preocupações relacionadas com a primeira), seguiu-se um maior investimento na dimensão profissional e com ele, a percepção de um domínio atualizado nestes 3 planos. Atualmente, ao mesmo tempo que abranda o interesse pela didática como objeto curricular tal como definida no final dos anos 80 (interesse despoletado, como se disse, pela criação de cursos de formação de Profs.), parece aumentar o número de estudos que articulam processos de formação dos alunos (a anterior didática profissional) e processos de formação inicial e contínua de Profs.¹⁴, numa compreensão explícita da existência de uma relação de proximidade entre ambos. Sobressai, deste modo, uma *dimensão formativa*, que, em termos conceptuais, abrange professores e alunos.

A consciência desta dimensão formativa assim entendida determina a reconfiguração atual da Didática em três dimensões: *dimensão investigativa*, *dimensão formativa (de Profs. e de alunos)*, *dimensão política*¹⁵. Fica também mais clara a relação entre a Didática e a Formação de Professores, percebendo-se na primeira um subdomínio que interseja a segunda. Sendo áreas autónomas, estabelecem entre si pontes distintas das que as ligam a outras áreas correlatas (cf. Alarcão *et al*, 2004: 241), na medida em que essa zona de interseção lhes permite construir conhecimento e tecer recomendações nos domínios mútuos (cf. Figura 1, adiante nesta subsecção)¹⁶.

É patente, pois, no seio da comunidade científica em Portugal comprometida com a DL, uma maior e renovada consciência da multidimensionalidade da área, acompanhada por um aumento de investigação focada nas suas diferentes valências de atualização. Os projetos EADL e EMIP a que me venho a referir, são exemplo evidente desse interesse, no que toca ao estudo da própria investigação em Didática, aproximando-se de uma tendência que, no plano internacional tem motivado o desenvolvimento de análises sobre

¹⁴ De acordo com dados do EMIP confirmados pela técnica de investigação do projeto.

¹⁵ Na fase de preparação do pensamento que sustenta esta subsecção, desconhecia este trabalho de reconceptualização das dimensões internas da Didática no quadro do projeto EMIP, trabalho esse conduzido por um pequeno grupo de elementos da equipa de investigadores. Curiosamente, seguindo a mesma linha de raciocínio, identifiquei 3 grandes dimensões que designei *investigativa*, *de ensino/aprendizagem (de futuros professores, professores e alunos)* e *política*. Opto aqui pelo uso da terminologia proposta pela equipa do projeto EMIP, por uma questão de convergência terminológica, mas também por me rever mais proximamente no termo que designa a segunda dimensão, a formativa, bem como nos fundamentos conceptuais que o ditaram.

¹⁶ Em III.3 nesta Parte I, veremos que o mesmo tipo de interação é característico da relação entre Didática e Supervisão.

o estado da arte (cf. Lima, 2003) e valorizado a avaliação do(s) impacto(s) da investigação educacional (cf. BERAN, 2001). Mas outros exemplos entre nós testemunham a abrangência do olhar investigativo, ora se centrando na dimensão formativa (professor) (Andrade *et al*, 2003; Ançã & Alegre, 2002; Coimbra, Ferreira & Martins, 2001), ora na dimensão política, ora prosseguindo na construção de conhecimento sobre a formação dos alunos (Alarcão *et al*, 2006).

Justifica-se assim, em meu entender, que a Didática seja cada vez mais percebida, descrita e identificada no nosso discurso como um campo integrador de diferentes dimensões de concretização e não apenas como uma disciplina científica. Mas, para além disto, importa ainda pensar e *dizer* a Didática como uma área dinâmica, que se reconstrói continuamente numa teia de inter-relações que as suas valências internas estabelecem entre si, ao desenvolverem os domínios específicos em que se inscrevem.

É essa interação coconstrutiva e cúmplice que permite a evolução de um corpo de saberes e de práticas orientadas para a compreensão e para a melhoria de um objeto de interesse privilegiado que lhes é comum, objeto este que, tal como explicitado na segunda ideia presente na citação orientadora desta reflexão, se identificou com o conceito de sala de aula, numa fase inicial de definição da área. Mas, a realidade a que este conceito reportava era também ela, já na época, entendida como multidimensional e mutante, tendo desencadeado, desde os anos 80/90, revisões sucessivas que se têm traduzido no seu progressivo alargamento. Retomarei o tema em 2.2.2 neste capítulo. Por agora, recorde-se que esta reconceptualização se tem fundado na consciência, por parte da comunidade de didatas e da classe política, da multiplicação de tipos de contexto formal de E/A que a contemporaneidade tem feito emergir, assim como do importante papel que tempos e lugares não-institucionais e não-formais desempenham na formação humana (cf. White, 2003: 135). Esta consciência tem-se repercutido no reconhecimento destes novos contextos como espaços legítimos de formação e provocado adaptações ao nível da organização do sistema de ensino, levando-o a integrar opções de trajeto curricular que, à imagem do que acontece nos Centros Novas Oportunidades do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (cf. Portaria 1082-A/2001), acreditam e validam as aprendizagens e competências desenvolvidas pelos sujeitos ao longo dos seus percursos de vida.

Parece, pois, ter-se compreendido que a dimensão formativa (alunos) está presente sempre que ocorrem ações com o intuito de favorecer o E/A e que esses acontecimentos

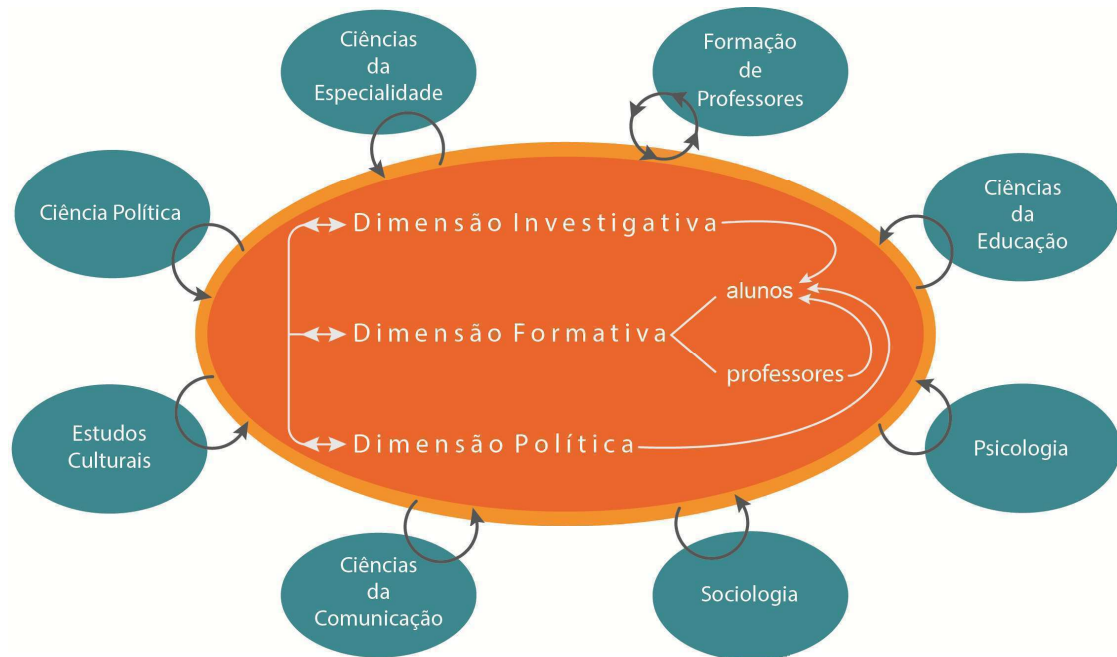
podem ter lugar em ambientes físicos distintos. Ao eleger o conhecimento e a intervenção sobre tais acontecimentos como finalidade última agregadora da sua identidade epistemológica, a Didática precisa, como afirmei, de se olhar e de se interrogar nas suas diversas valências, integrando-as, correlacionando-as e reencaminhando os frutos da sua reflexão no sentido do desenvolvimento da investigação científica, da formação dos professores e dos alunos, das políticas reguladoras do E/A e, assim, do campo na sua globalidade. Note-se que desde os anos 90, Alarcão (1994; 1999b) tem vindo a destacar o papel crucial desempenhado por estas redes de interatividade. A história da Didática e os contextos peculiares de cada época, como já vimos, determinaram que o seu crescimento nos momentos iniciais se tivesse processado por via de esforços direcionados predominantemente para uma ou outra das suas dimensões. Mas o tempo atual de expansão da área, que descrevi, tem permitido perceber mais claramente que a melhoria do E/A é um grande projeto comum que poderá ser desenvolvido em condições ótimas se olhado na sua complexidade, agindo num plano que o toma como objeto de intervenção próxima ou em outros que, mais indiretamente, concorrem para essa mesma finalidade. A partilha desta finalidade permite que cada ação de construção de conhecimento ou de intervenção focada em qualquer das vertentes se repercuta, ou possa repercutir, nas outras e no campo como um todo, promovendo, na interação com os saberes de outras áreas, múltiplos movimentos cíclicos de (re)construção, tendentes à inovação do E/A.

Afigura-se, pois, relevante aproximar o discurso do pensamento. Não podemos continuar a reportar-nos a uma conceção de Didática que apenas confira visibilidade à relação com a dimensão formativa (alunos), ocultando as restantes, sob pena de comprometermos essa mesma relação estratégica, nuclear, que estabelece a essência da sua determinação epistemológica. Como ilustra a Figura 1, torna-se pertinente referi-la como um campo de atividade que se constitui como interface entre vários domínios do saber e da experiência de realização prática e que, internamente, articula as suas dimensões científica, formativa (de alunos e de professores) e política, com o fim de melhor compreender e intervir sobre o E/A.

Não será porventura esta definição a que passarei, a partir de agora, a apresentar em situações informais de comunicação. Não é urgente pensar esta última neste contexto, não compete a este texto produzi-la. Mas esclarece o meu pensamento enquanto profissional da Didática e fornece elementos conceptuais que poderão ajudar-me a reajustar o discurso a uma compreensão que também me parece pertinente difundir

na sociedade, também ela legitimadora do reconhecimento e do prestígio conquistado por cada domínio da atividade humana.

Figura 1 - Didática¹⁷



¹⁷ Áreas correlatas (exceto Formação de Professores) identificadas a partir de Alarcão (2008: 12). Estudos Culturais é uma área de articulação com a DL e menos com a Didática de outras disciplinas.

2. A Interação entre Investigação e Ensino/Aprendizagem nas Escolas e a Afirmação Identitária em Didática

2.1. Porquê uma focalização nesta relação particular?

Na secção anterior, apresentei um conceito abrangente de Didática, que a identifica como um campo que, abrindo-se a outros domínios do conhecimento e da atividade humanos, se constrói nas múltiplas interações que se estabelecem internamente entre as suas 3 dimensões de concretização – investigação, formação e construção de pensamento sobre políticas no campo. Porquê, então, estreitar a reflexão, nesta altura, focalizando-a na relação entre as vertentes investigativa e formativa (alunos)? Mais ainda, porquê especificar, no contexto desta última vertente, a atuação didática dos Profs.? Três ordens de razões poderão aclarar estas opções que, incidindo na compreensão teórica da temática em estudo, se repercutiram no *design* empírico.

É a investigação em Didática que produz conhecimento científico validado, capaz de enformar as restantes dimensões. Construído em articulação com as realizações em cada um desses domínios, partilha com eles a finalidade última de melhorar o E/A, constituindo-o como seu objeto de estudo nuclear. Por outras palavras, é este o foco preferencial do seu interesse científico, no que respeita à sua pretensão de influenciar a mudança sustentada do E/A, através de uma intervenção que poderá centrar-se com particular acuidade quer nas políticas, quer na formação de professores, quer na própria investigação ou, mais diretamente, nas práticas profissionais dos Profs. facilitadoras da aprendizagem dos alunos. Sendo este um trabalho de investigação em Didática, justifica-se, numa primeira instância a sua conceptualização por referência a esta finalidade geral.

A segunda razão evoca aspetos da minha identidade, enquanto autor deste estudo. Trata-se de uma investigação realizada por um autor que, tendo desenvolvido o seu percurso profissional recente no ensino superior universitário, é um Prof. de carreira, titular do quadro de uma escola. Desta forma, a minha atividade de investigador tem-se guiado, naturalmente, pelo interesse duplo de melhor compreender as relações entre estes dois domínios, o da investigação e o da docência (relacionando-os com a formação de Profs. a que também tenho estado ligado profissionalmente), e de desenvolver condições e ambientes de realização que permitam aproximá-los. Com esse propósito, tenho encaminhado as minhas preocupações, sobretudo, para o estudo das relações

entre investigação e E/A nos ensinos básico e secundário (EBS), pressupondo e confirmando que a tradicional repartição de papéis entre investigadores e Profs. tem sido grande responsável pelo afastamento entre as suas esferas de atuação. É desta cisão relacional que marcou o passado que me ocuparei na secção seguinte, mas também dos sinais de inversão dessa tendência que, na atualidade, se vão manifestando e dos cenários futuros de aproximação para que eles apontam.

Neste sentido, a terceira razão está associada à linha de continuidade intencionalmente criada entre o presente trabalho e o trajeto pessoal de investigação que venho a desenvolver desde a realização da minha dissertação de Mestrado (Canha, 2001). Como referi (cf. Introdução), foi esta primeira experiência de investigação empírica de maior fôlego que desencadeou estudos posteriores apostados no aprofundamento da compreensão da relação entre a prática profissional dos Profs. e a teorização científica sobre essa prática, bem como na consolidação desses laços, que tenho considerado cruciais para o desenvolvimento do campo. De igual modo, foi esta intencionalidade que, inicialmente enquadrada numa visão epistemológica da Didática entretanto renovada pela própria investigação, esteve na origem do presente estudo e que orientou o seu desenvolvimento. Importa, por isso, reconstituir, neste texto, o processo de conceptualização da problemática, dando conta da evolução que fez aproximar o ponto de chegada do estudo do conceito mais abrangente de Didática apresentado e discutido na secção anterior. Note-se, contudo, que esta mudança no meu pensamento não invalida a orientação conferida ao trabalho à partida, na medida em que foi ela que, admitindo aberturas sucessivas, permitiu tomar consciência das conexões que uma ação investigativa situada numa qualquer dimensão didática cria com as restantes, concorrendo, apesar dessa focalização particular e através dela, para o desenvolvimento do campo em toda a sua amplitude.

Assim, o enfoque conferido ao texto neste momento permite evidenciar a proximidade entre a natureza científica do trabalho que relata e a finalidade geral de qualquer ação em Didática de contribuir para o aperfeiçoamento do E/A, incorporando e rentabilizando a experiência que tenho vivido enquanto investigador, enquanto Prof. e enquanto formador de Profs. e conduzindo a reflexão no sentido de clarificar a evolução do meu pensamento em torno da temática em estudo.

2.2. Atores/autores e seus papéis: das relações construídas pela história à história das relações que se pretende construir

2.2.1. “D. Quixote e Sancho Pança” – metáfora de uma tradição resistente

A procura de um melhor entendimento da relação entre a investigação científica em Educação e a prática profissional dos Profs. é interesse antigo entre os investigadores (Lüdke & Cruz, 2005: 86), que dele se têm ocupado desde o século XIX (Huberman & Thurler, 1991: 7). Contudo, o conhecimento sobre o tema é ainda escasso (Tardif & Zourhlal, 2005: 15) e provém de investigação maioritariamente realizada por Acds., pouco adaptada “...à realidade dos profissionais e muitas vezes (...) longe das suas necessidades” (Godino, 2006: 14; cf. Carvalho, 2004), evidenciando a “...precaridade de boa parte das pesquisas...”, que revelam ancoragens teóricas e desenhos metodológicos frágeis (Lüdke & Cruz, 2005: 104) ou que produzem resultados instáveis e pouco consequentes (van der Maren, 1996:20). Ainda assim, tem permitido perceber um inquietante afastamento entre os dois domínios (Godino, 2006: 3), deixando transparecer ainda uma atitude dominante de resistência dos Profs. a alterar as suas práticas com base nos frutos da atividade científica (Lather, 2004: 760; van der Maren, 1996: 21).

Ao tomar consciência destas distâncias, diagnosticando algumas das suas dimensões de concretização, a comunidade científica compreende que elas deverão ser lidas em associação com as relações igualmente longínquas que se têm vindo a estabelecer entre os protagonistas da atividade de investigação e da atividade de ensino nas escolas, “...a ponto de parecerem pertencer a universos separados e completamente independentes” (Tardif & Zourhlal, 2005: 14). Por sua vez, este afastamento relacional entre investigadores e Profs. enquadra-se numa visão que dicotomiza a natureza dos seus papéis profissionais e que, nascida no passado, tem persistido até hoje em manifestações de vária ordem.

Durante uma sessão plenária do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do DDTE/UA (em 2006) em que se discutiu uma proposta de criação de uma revista *on-line* para divulgação, junto dos Profs., da produção científica dos investigadores afetos ao centro, um dos elementos presentes evocou as famosas personagens de Cervantes, D. Quixote e Sancho Pança, para justificar a necessidade de adequação do discurso da investigação, simplificando-o no sentido de o tornar claro e perceptível para os seus destinatários primeiros. Retomarei adiante esta

questão particular do discurso científico (Parte I, IV.1.2), mas parece-me interessante desde já recordar este episódio que, em meu entender, tipifica, de modo bem expressivo, um determinado olhar ainda dominante sobre os papéis dos investigadores tradicionais, os Acds., e dos Profs.. Claramente, distinguem-se as esferas de atuação de ambos, atribuindo-se ao primeiro, o sonhador utópico, uma função de criação intelectual, o papel de idealizar os caminhos que o campo poderá vir a percorrer, e reservando-se ao segundo, o homem prático de pés bem assentes na terra, a responsabilidade de converter em ações concretas no terreno os frutos do exercício criativo do primeiro. Note-se que as figuras criadas pelo autor francês foram aludidas metaforicamente por um dos proponentes da referida revista, iniciativa que explicitamente se pretendia enquadrada num esforço de aproximação entre investigação/investigadores e ensino/Profs.. O paradoxo aparente sugere uma concretização discursiva que atraíça os seus propósitos ou que, porventura, denuncia uma herança conceptual profunda e que se replica em termos que contrapõem o *investigador* e o *utilizador* (Huberman & Thurler, 1991: 22), o *investigador* e o *utilizador externo* (Hammersley, 2005: 142), o *investigador* e o Prof. *investigado* (Badley, 2003: 301), o *investigador* e o *prático* (Labaree, 2003: 20).

Este entendimento sectorizante das atividades do investigador e do Prof. tende a definir uma hierarquia entre si (Nóvoa, 2002: 47), valorizando aquele como intelectual criativo e identificando o segundo como executor de técnicas que lhe são transmitidas pelo primeiro, e tem sido, a meu ver, grandemente responsável pela tensão que há longo tempo vem marcando as relações entre estes atores do campo educativo (cf. Eikrem, 2001: 1; Stenhouse, 1978: 165). No seu enraizamento mais distante, aproxima-se de uma visão aplicacionista de Didática enquanto ciência que, na linha da racionalidade técnica, a preconizava como disciplina de aplicação dos “*saberes nobres*” (Alarcão, 1994: 723) e que, por consequência, reduzia a função do Prof. à reprodução de mecanismos capazes de transmitir eficazmente tais saberes.

Atualmente abandonada em favor de uma compreensão que reconhece um campo que constrói saberes e práticas que lhe são próprios e se constrói nas interações entre diferentes dimensões internas de concretização, tal conceção do passado encontra reflexos também no plano político de gestão do sistema e das carreiras profissionais de Acds. e de Profs.. No caso português, tais reflexos manifestaram-se, por exemplo, na composição governamental que, com o XV Governo Constitucional, passou a arrumar num ministério a Ciência, a Tecnologia e o Ensino Superior e a consignar em outro ministério, distinto na identidade e na titularidade da pasta, a responsabilidade de

orientação do funcionamento dos restantes níveis de ensino considerados conjuntamente¹⁸. Parece-me aqui oportuno salientar que esta cisão seguiu critérios que fizeram prevalecer a explícita percepção de afinidades entre Ciência e ensino superior e a sua diferenciação face a uma desejada articulação entre formação profissional e os outros níveis de ensino, enquadrados pela designação abrangente *Educação*, como expressa o texto do programa do governo de então nos pontos III. 1 e 2 (Portal do Governo, s/d).

Mas a legitimação política desta separação torna-se hoje realmente substantiva se atentarmos na valorização conferida à atividade de investigação na carreira dos Acds., a que se opõe uma virtual ausência de expressão dessa mesma atividade quando constatamos os parâmetros por que se tem regido a progressão profissional dos Profs. (cf. Eikrem, 2001: 13; Hammersley, 2005: 42; Labaree, 2003: 18; Lüdke & Cruz, 2005: 105).

“Para o professor universitário, a pesquisa é parte integrante não apenas de sua tarefa principal, como também da sua identidade profissional e de modelo de carreira. De fato, esta comporta etapas e recompensas em geral ligadas a seu desempenho e contribuição à pesquisa. Com o professor, tudo ocorre de maneira totalmente diferente: a pesquisa é uma atividade totalmente exterior a seu trabalho, não tendo, em geral, nenhum impacto sobre sua carreira e identidade” (Tardif & Zourhlal, 2005: 31).

É neste contexto que os Acds. convivem com múltiplos incentivos ao seu envolvimento sistemático em atividades de produção científica, oriundos das entidades responsáveis pela investigação e/ou das suas próprias instituições profissionais que os impelem nesse sentido, criando condições e ambientes de realização e exigência. Por seu turno, a investigação realizada pelos Profs. fica, em grande medida, dependente da sua iniciativa individual e da sua tenacidade em vencer as barreiras que, decorrentes do vazio de estímulos institucionais e do próprio sistema, obstaculizam esse propósito. Foi com base neste pensamento que, em Alarcão & Canha (2008: 15-16), alertámos para as contingências que ainda hoje “...levam os académicos a *ter necessidade de fazer investigação* e os professores a *desejar fazer investigação*”. E é ainda no quadro dos condicionalismos que tendem a aproximar investigação de ensino superior, diferenciando-os das atividades práticas de ensino dos Profs., que Canha (2001: 155) e

¹⁸ Presentemente, os dois ministérios voltaram a reunir-se no Ministério da Educação e Ciência.

Labaree (2003: 15) identificaram, em contextos nacionais diferentes, a força que parecia exercer-se sobre os Profs. envolvidos em investigação conducente a grau e que os levaram maioritariamente, nos períodos a que os textos reportam, a converter as suas carreiras profissionais e a assumir funções enquanto Acads..

O clima relacional é, assim, dominado pela perceção da existência de duas comunidades distintas, com identidades e culturas profissionais particulares e que desenvolvem o seu trabalho em espaços institucionais próprios (cf. Eikrem, 2001: 1; Lüdke, 2005: 11; Tardiff & Zourhlal, 2005: 24-25). Tal especificidade, alegam os defensores desta perspetiva, advém ainda e sobretudo da natureza peculiar das atividades de investigação e de ensino.

“Differences in worldview between teachers and researchers cannot be eliminated easily because they arise from irreducible differences in the nature of the work that teachers and researchers do” (Labaree, 2003: 13).

Deste modo, Hammersley (2002, citado em Costa, 2003: 27) equaciona uma epistemologia das atividades de investigação, orientada para a produção de “*conhecimentos proposicionais e cognitivos*”, diferenciando-a de uma epistemologia das práticas, assente na ação e apenas permeável a conhecimento capaz de conduzir os Profs. à sua utilização. Igualmente, Vaz *et al* (2002, citados em Costa, 2003: 27) distinguem a perspetiva localizada e concreta dos Profs. do olhar do investigador, caracterizado por um teor mais universal e abstrato.

A este entendimento que sublinha a necessidade de manutenção das identidades de duas comunidades (cf. Kempa, 2001) associa-se um pensamento que tem questionado o tipo de contributos que as práticas de E/A poderão trazer à construção de conhecimento científico (Costa, 2003: 26; Patrício, 1989: 396), fundado em argumentos que sustentam algum ceticismo face à possibilidade efetiva de os Profs. se aproximarem da prática da investigação na primeira pessoa, desenvolvendo um trabalho sistemático que permita reconhecê-los como membros da comunidade científica em Didática. Do ponto de vista do investigador/Acd., o Prof. vive diariamente enredado em tarefas e exigências profissionais que tomam conta do seu tempo, limitando em grande escala a sua disponibilidade para se comprometer com a investigação, de modo consequente e continuado (Stenhouse, 1978: 157; Tardif & Zourhlal, 2005: 26; van der Maren, 1996: 21).

Parece pois que apesar da rutura com uma visão epistemológica que identificava Didática como uma disciplina de aplicação, num pensamento que isolava os domínios e os atores, se mantêm ainda uma perspetiva de análise e, acima de tudo, um posicionamento conceptual e uma atitude perante os papéis de investigadores e de Profs. que tendem a perpetuar uma cultura de demarcação dos seus territórios de ação. Tal como Stenhouse pensava já no final da década de 70 (cf. 1978: 159), creio ser esta uma barreira vital a transpor no esforço de aproximação entre os domínios de atuação de ambos, um obstáculo de ordem cultural e atitudinal que se sobrepõe a outros conjunturais, impostos pelas contingências do sistema ou pelas exigências específicas colocadas à atividade de investigar e de ensinar. Neste sentido, argumentarei nas secções seguintes.

2.2.2. A natureza da investigação em Didática e a recente evolução dos contextos e práticas de ensino/aprendizagem, num apelo a mudanças nos papéis dos intervenientes

Neste momento em que proponho mergulhar mais a fundo sobre a natureza da investigação em Didática na sua relação com as práticas de E/A e com as implicações que, na análise que aqui faço, se projetam atualmente nos papéis dos investigadores/Acds. e dos Profs, justifica-se clarificar o conceito de investigação aqui presente. De si, esta preocupação denota a assunção de alguma ambiguidade relativamente às possíveis leituras e usos do termo, perceção partilhada por Lüdke & Cruz (2005: 90), ao considerarem que “... a dificuldade diante de um conceito não consensual de pesquisa por vezes ocasiona distorções que acabam limitando a própria conceção de pesquisa¹⁹”.

Uma primeira aproximação vai no sentido de distinguir dois níveis de abrangência que remetem para atividades com características diferentes, embora sustentadas numa atitude comum face a um mesmo objeto de interesse (Alarcão & Canha, 2008: 12). Por um lado, num entendimento largo do conceito, *investigação* designa um esforço pessoal sistemático em busca de respostas para questões emergentes do quotidiano profissional, que se concretiza na procura de informação de referência e de outros suportes que possam iluminar a mudança das práticas, originando novos ciclos de questionamento, de aprofundamento conceptual e de reinvestimento na ação. Ao assumir este significado, a

¹⁹ Note-se que *pesquisa* é, no português do Brasil, o termo equivalente a *investigação*, no português europeu.

investigação manifesta-se a partir de um posicionamento autonomizante de abertura crítica face à possibilidade de renovação das próprias práticas, que consubstancia a noção de professor reflexivo inspirada pelo conceito de profissional reflexivo teorizado por Schön (1983). É esta mesma atitude que guia este professor²⁰ comprometido com o desenvolvimento dos seus alunos e lhe permite, interrogando-se e interrogando a sua atuação, construir um conhecimento próprio que, frequentemente partilhado com os pares em situações de maior ou menor informalidade, também se dissemina e se reconstrói em cada sujeito que com ele se confronta. Neste contexto em que o termo *investigação* é frequentemente usado em alternância com *pesquisa*, a atividade a que se refere é, assim, percebida como um exercício reflexivo que articula dimensões de inquirição sobre o E/A, de transformação da ação profissional e de divulgação do conhecimento construído.

Numa outra aceção, investigação remete-nos para uma prática fundada numa atitude análoga de reflexão centrada no E/A e orientada para o seu desenvolvimento positivo, mas que se materializa em processos sólidos e aprofundados de ancoragem teórica, em desenhos metodológicos reconhecidos por outros investigadores e em ações de divulgação, particularmente, junto dessa mesma comunidade, que avalia e valida (ou não) os seus processos e frutos (cf. Hall, 1996: 30; Nóvoa, 2002: 28). Com base em argumentos semelhantes, Tardif & Zourhlal (2005: 16) caracterizam-na do seguinte modo:

“Definimos claramente a pesquisa sobre o ensino como uma abordagem rigorosa que respeita as normas de outros pesquisadores e conduz a novos conhecimentos que se tornarão públicos por diversos meios.”

No fundo, o que distingue esta investigação é a acreditação do seu valor empírico pela comunidade de investigadores em Didática e a credibilidade que tal reconhecimento lhe confere enquanto atividade científica, o que permite constituir o conhecimento que através dela se produz como património público de referência. Por esta razão, porque é esta investigação que dá corpo a uma das dimensões da Didática em foco na conceptualização deste estudo – a sua dimensão de Ciência – e porque é dela que os Profs. se têm visto mais arredados (cf. 2.2.1, neste capítulo), será este o conceito enquadrador do uso que aqui farei do termo *investigação em Didática*.

²⁰ Como anteriormente explicitiei, a abreviatura Profs. designa, neste texto, os professores das escolas dos EBS. Assim, a palavra na sua versão extensa é aqui usada, deliberadamente, para referir qualquer professor em qualquer nível de ensino.

Esta noção de investigação científica, empírica (escuse-se, pela intencionalidade, o pleonismo duplo), não é todavia suficiente para gerar consenso entre as representações que evoca nos próprios investigadores autores da atividade que neste quadro conceptual se realiza. Na tentativa de uma maior precisão deste sentido terminológico, torna-se necessário responder a uma questão decisiva: que investigação empírica permitirá conhecer melhor o objeto de estudo em Didática, servindo, simultaneamente, o propósito de contribuir para o desenvolvimento do campo? Para tanto, é preciso recuperar o entendimento que se faz do primeiro, percebendo conexões com o modo como se compreende a área na sua globalidade (cf. Oancea, 2005: 178).

Em polos opostos numa primeira análise, confrontam-se uma visão que, restringindo os limites do objeto e do campo, condiciona a opção por abordagens empíricas estreitas e uma compreensão mais complexa, que alarga o foco restrito aos fatores que com ele se intersejam, exigindo desenhos metodológicos múltiplos e ecléticos. Assim, por um lado, circunscreve-se o objeto ao E/A em contexto formal, vedando o âmbito da investigação sobre ele às condições que o circundam e influenciam. Assumindo este posicionamento, Wilson afirma que “..., education’ refers to some serious and sustained programme of learning,...” (2003a: 119). E indo mais além, clarifica os limites da investigação educacional:

“..., educational research should stick to educational goods: its extension into politics or social theory is no more justified than would be its extension into architecture or dietetics” (op. cit.: 120).

Noutra perspetiva, defende-se o alargamento do conceito de E/A para além dos limites ditados por realidades passadas que o circunscreviam aos processos que ocorrem entre Profs. e alunos, no espaço físico da sala de aula. Deste modo, reconhece-se a aplicação do conceito a contextos diversos que incluem situações e ambientes informais (White, 2003: 135), tomando em linha de conta as mudanças que a contemporaneidade tem produzido e a que já fiz referência neste capítulo (cf. 1.2), e sugere-se que a investigação se estenda a domínios que permitam compreender este objeto, que se entende diverso e complexo:

“To restrict educational research to learning alone, without allowing it to extend into how that learning is organized and assessed within society, would achieve exactly what Wilson warns against. It would rob educational research of the power to ask and answer many of the questions that really matter” (Sainsbury, 2003: 139).

Na linha deste pensamento e perante a falência das abordagens positivistas no estudo da complexidade que caracteriza a atividade humana (Lather, 2004: 760; van der Maren, 1996: 33; Winter, 1996: 21), desenha-se um entendimento mais liberal, que relativiza a compreensão desse objeto em função das suas condicionantes contextuais e dos sujeitos que nele tomam parte. O investigador é igualmente percebido como pessoa implicada (Zemelman, 2003: 435) e o produto do seu trabalho é tomado como uma narrativa pessoal, capaz de gerar uma compreensão aproximativa de questões-chave sobre o E/A e a Educação (Hammersley, 2005: 140). Como tal, a investigação não se compadece com metodologias rígidas, prescritas, necessitando contrariamente de uma abertura e de uma flexibilidade que permitam a tomada de opções ao longo de um percurso que assim se constrói (cf. Hodkinson: 2004: 16).

Por seu turno, os críticos deste posicionamento, que caracterizam como “*laissez-faire*” (Hammersley, 2005: 144), têm dificuldade em aceitar uma amplitude conceptual que alegadamente inibe referências claras na compreensão do âmbito da investigação educacional, autorizando uma diversidade ilimitada de temas e domínios (Wilson, 2003b: 139), ao mesmo tempo que alertam para a necessidade de identificar as configurações metodológicas que possibilitem o reconhecimento da investigação no campo (Hammersley, 2005: 142) e que, numa manifestação de teor ideológico, lhe confirmam uma capacidade transformadora da sociedade (Kemmis, 1996: 224).

No contexto deste confronto de pensamentos e de posições, levanta-se o dilema objetividade/subjetividade, a que uns respondem evocando uma noção de investigação como dispositivo de averiguação da “*verdade*” (Wilson, 2003a: 122), que implica um distanciamento claro entre investigador e objeto de estudo (cf. Hammersley, 2005: 148), e a que outros reagem fundados num conceito de objetividade como produto de um processo intersubjetivo de interpretação do mundo (Badley, 2003: 302), que inclui a individualidade do investigador:

“... ‘rationality’ is an evaluative term, rather than the name for a particular faculty. It is a judgement about whether the actor took due account of all relevant considerations in pursuit of a particular goal. And these will sometimes need to include his or her own identity and emotions” (Hammersley, 2005: 149).

O presente trabalho, ainda que focado no E/A em contexto formal, assenta numa compreensão que identifica tal objeto como fenómeno complexo, que se constrói nas relações entre os sujeitos que nele tomam parte (mais diretamente, os alunos e os

professores) e entre eles e os saberes e competências que se pretende desenvolver e as tarefas de aprendizagem que com esse fim se levam a cabo (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1994). Nesta leitura, percebe-se o E/A como processo centrado no aluno, nas atitudes e comportamentos que adota para se desenvolver, e em que o professor desempenha um papel de orientador, agindo, na perspectiva de uma abordagem accional, como mediador entre o aluno, o seu contexto de formação e um currículo focalizado no desenvolvimento de competências (Pérrenoud, 2001). Atribui-se, pois, a cada percurso de E/A um carácter único, local, determinado pelos contextos, pelos atores e pelas suas inter-relações (cf. van der Maren, 1996: 33).

A investigação sobre este objeto, tal como a entendo, situa-se no *continuum* das perspectivas que atrás enunciei e que, como adiantei, aparentemente se extremam em polos antagónicos. Ao debruçar-se sobre o E/A percebido na sua complexidade intrínseca e nas teias contextuais que o conformam, reveste-se de uma natureza eminentemente compreensiva (op. cit.: 35). Nesta medida, integra, numa ótica interdisciplinar, os saberes próprios e de áreas afins que iluminam o seu trajeto (Wilson, 2003a: 122), recorrendo aos procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos que melhor sirvam as questões que a mobilizam (Labaree, 2003: 15) e acolhendo os diferentes olhares e vozes dos intervenientes, na linha do pensamento do filósofo Hans-Georg Gadamer (Hammersley, 2005: 147). É esta investigação que me parece reunir melhores condições de, atendendo ao teor complexo do seu objeto, se constituir como um suporte sólido e credível na produção de conhecimento sustentador de mudanças no E/A, mudanças que concebo como reinterpretações contextualizadas desse conhecimento. A investigação assim entendida é caracterizada, por outro autor, nas palavras que a seguir se citam:

“In these respects, then, critical and scientific realism are agreed, but in the argument of this article that critique supports the case not for the abandonment of statistical models and explanations based on them, but the adoption of a realist epistemology sufficiently robust to improve the multilevel explanatory narratives of a naturalised social science” (Nash, 2005: 203).

Necessitando da perspectiva própria de cada interveniente, a atividade investigativa não pode, naturalmente, dispensar a intervenção dos professores, Acds. e Profs., designadamente, dos últimos que, por razões já apontadas, têm tido menos oportunidades de contribuir para a construção do saber científico. Mais ainda, se

considerarmos a influência que as culturas acadêmicas têm exercido sobre a investigação realizada por estes atores educativos (Canha, 2001: 126, Hammersley, 2005: 142; Wilson, 2003a: 123), é de admitir que o conhecimento que se tem produzido possa estar cativo de determinados formatos conceptuais e empíricos, sendo consequentemente omissos, ou grandemente lacunares, no que toca à visão das práticas nas escolas.

Por outro lado, ao atuar, em contextos situados, sobre o processo de formação de cada aluno, também ele singular, o Prof. precisa de construir um conhecimento próprio que o habilite na orientação da sua atividade (Oliveri, Coutin e Nunes, 2010: 302). Com base neste pensamento, Stenhouse introduziu, há já três décadas, a ideia de professor investigador: “It is not enough that teachers’ work should be studied: they need to study it themselves” (1978: 143).

Esta proposta, consensual nos seus pressupostos globais (cf. Everton *et al*, 2000: 180), tem sido questionada em termos das suas possibilidades efetivas de concretização, face aos obstáculos que a profissionalidade do Prof. coloca e que, segundo os mais céticos, constituem, mais do que dificuldades, impedimentos definitivos. A reflexão e o debate têm, assim, procurado esclarecer o tipo de participação na investigação que é lícito esperar dos Profs., ao mesmo tempo que se equacionam modelos operacionais compatíveis com as suas características, com os seus interesses e com os condicionalismos que envolvem a sua atividade profissional.

A este propósito, identificando níveis diferentes de participação e responsabilização na investigação, Lüdke & Cruz (2005: 89) recordam a proposta de Beillerot (1991) que distingue “*estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador*”. Prevê-se, assim, que o Prof. possa estar associado a um projeto de investigação, sem contudo assumir responsabilidades relevantes na sua condução, que desempenhe um papel mais comprometido e determinante em experiências ocasionais, ou ainda que, desenvolvendo uma atividade regular neste domínio, possa ser considerado um investigador. Porém, de acordo com as autoras e com o estudo por si realizado relativamente à realidade no Brasil, a primeira situação é aquela que ainda caracteriza a participação da maioria dos Profs. na realização da investigação educacional.

Por seu turno, Labaree (2003: 15-16) considera que os Profs. reúnem três características fundamentais que favorecem a sua “*transição*” para investigadores,

nomeadamente, no âmbito de projetos de pós-graduação. Do seu ponto de vista, um traço distintivo enquanto estudantes de investigação decorre da experiência de vida de que já dispõem quando iniciam este percurso, ao contrário do que acontece em outras áreas em que estes estudantes são jovens recém-graduados. Segundo a autora, são dotados de uma “*maturidade*” que advém da sua condição de adultos, com responsabilidades enquanto tal, frequentemente, da mesma idade dos seus professores e com uma experiência profissional de anos. Os trabalhos que realizam no cumprimento do seu programa de formação são, pois, convertidos em instrumentos que servem os seus interesses pessoais e profissionais. Apesar de esta ser, maioritariamente, uma realidade típica também do caso português, é igualmente um facto que convive com estes estudantes assim descritos como pessoas e profissionais maduros um número crescente de jovens investigadores que iniciam a sua atividade e o seu percurso de pós-graduação logo após a conclusão dos seus cursos de Licenciatura, designadamente, como bolseiros da FCT. Ainda assim, este dado não invalida a identificação da característica enunciada, entre os Profs.. Para além desta, Labaree aponta ainda a capacidade de confrontar a atividade de teorização com o conhecimento privilegiado que detêm das práticas educativas e que se vai construindo com a “*experiência profissional*”. Finalmente, destaca a sua “*dedicação à Educação*” como um traço visível da identidade dos Profs., que os estimula a orientarem os seus trabalhos de investigação no sentido da transformação e da melhoria das suas práticas.

Por outro lado, a mesma autora alerta para um conjunto de condicionantes da investigação realizada por Profs. que, no seu entender, são tributários das diferenças que demarcam o seu papel do papel do investigador (op. cit.: 17-20). Assim, diz, as especificidades das suas funções são perceptíveis à luz dos binómios “*normativo-analítico*”, “*peçoal-intelectual*”, “*particular-universal*”, “*experencial-teórico*”. De acordo com este entendimento, o Prof. exerce uma atividade orientada para a busca de respostas que permitam resolver problemas, determinada pelas relações pessoais que estabelece com os seus alunos, situada no caso particular de cada um deles e geradora da construção de um saber enraizado na experiência, ao passo que o investigador desenvolve um trabalho de análise de questões educativas, por isso, um trabalho intelectual que requer distanciamento do observado e que conduz à produção de um conhecimento teórico com relevância em situações múltiplas.

Orientada para a resolução de problemas e questões emergentes da prática, a investigação-ação (I/A) surge, na argumentação de Labaree (op. cit.: 18), como uma

abordagem que concilia e rentabiliza as perspectivas do Prof. e do investigador, uma vez que, sendo investigativa, favorece o desenvolvimento da aptidão analítica pelos Profs. e que, concretizando-se com o intuito explícito de agir sobre situações reais de E/A, comporta uma dimensão normativa que aproxima a investigação do terreno. É nesta linha que os numerosos adeptos e teorizadores da I/A (*inter alia*, Barbosa & Paiva, 2002; Jennings & Graham, 1996; Kemmis, 1996; Lewin, 1946; McTaggart, 1996; Moreira, 2002; Sanger, 1996; Webb, 1996; Winter, 1996; Zuber-Skerritt, 1996) a têm apresentado, pela sua vocação transformadora, como uma resposta eficaz à atitude, a seu ver, inconsequente do *laissez-faire* relativista e, concomitantemente, como um poderoso instrumento de emancipação do Prof., ao conferir-lhe o poder de agir sustentadamente sobre a prática, construindo o seu próprio saber.

Apesar disso, os autores que têm refletido sobre a I/A alertam para efeitos perversos a que a generalização da sua prática pode conduzir, negando as suas potencialidades emancipatórias. Desde logo, tais efeitos manifestam-se na busca de respostas prontas e céleres, instigada pela centração na resolução de problemas, criando-se assim condições para a tentativa de construção de uma verdade acrítica, fundada numa reflexão pouco profunda (cf. Jennings & Graham, 1996: 175-76). Mas tendem também a materializar-se numa forma encapotada de replicação do poder (op. cit., 1996: 166), constituindo-se como mecanismo de implementação das políticas governamentais (Blackmore, 2002: 259), ou frustrando os Profs. nos seus intentos de se centrarem no seu universo prático, através da exigência de credibilização dos processos e produtos pelos investigadores tradicionais, os Acds. (Sanger, 1996: 182).

Acrescento ainda que, ao preconizar-se a I/A como o formato de investigação que melhor se adequa aos interesses dos Profs. e às suas exigências profissionais, se cria, embora involuntariamente, um nicho reservado a estes atores, no que toca à construção do saber científico em Didática. Por outras palavras, julgo revelar-se uma atitude de alguma condescendência, nos pressupostos de que os Profs. não são capazes de se interessar por questões que extrapolem a resolução imediata de problemas e de que não têm condições de realização de investigação de natureza mais teórica. Ilustrando, de outra perspectiva, refira-se que raramente os investigadores Acds. assumem realizar I/A, ainda que alguns dos projetos em que se envolvem dela se aproximem conceptual e metodologicamente (Sanger, 1996: 184).

Parece, pois, que os Profs. não deverão ficar reféns deste modelo, sob pena de se fortalecer uma perspectiva tecnicista da investigação e do E/A (cf. Moreira, 1999: 166), incoerente com a complexidade que caracteriza o objeto e com a natureza eclética da investigação que se propõe compreendê-lo e sobre ele agir (Blackmore, 2002: 264). Admitir o contrário, implicaria aceitar que a própria investigação e o pensamento em Didática permanecerão privados do contributo pleno do Prof.:

“Reconhecemos que existe uma dimensão educativa forte na pesquisa-ação, tornando-a uma abordagem favorável ao estudo da escola, mas não somos inclinados à ideia de restringir a pesquisa do professor a esse tipo de abordagem metodológica. A própria complexidade que cerca o conceito e os critérios de validação de uma pesquisa nos leva a não aceitar que postulemos à pesquisa do professor um tipo próprio, sob o risco de minimizarmos as suas possibilidades investigativas” (Lüdke & Cruz, 2005: 101).

A sua participação, deseja-se, deverá ser mais ampla, pela sua necessidade pessoal de desenvolver um pensamento sólido e ecológico sobre a sua área de trabalho (cf. Tardif & Zourhlal, 2005: 31), mas também pelas qualidades, que tal como com os Acds., o equacionam com *extended professional* (Stenhouse, 1978: 144) e aclamam como intelectual (Giroux, 1990: 175-76), capaz de usar a investigação como ferramenta ao serviço do seu desenvolvimento, da melhoria das suas práticas profissionais e do conhecimento no campo (cf. Hargreaves & Shirley, 2011: 17; Roldão, 2007: 102). Importa, pois, realizar uma ação concertada, que inclui Profs. e Acds. e que visa investigar em conjunto para compreender a Educação:

“Estudar. Conhecer. Investigar. Avaliar. Caso contrário continuaremos reféns da demagogia e da ignorância. As mudanças nas escolas estão, por vezes, tão próximas que provocam um efeito de cegueira. Só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão coletiva, informada e crítica” (Nóvoa, 2002: 29).

Assim, com outros autores, defendo uma participação não-hierarquizada de Acds. e Profs. na construção de conhecimento científico em Didática (Webb, 1996: 142-43), acreditando que só ela poderá conduzir a um corpo forte de saberes, produzido e partilhado por estes intervenientes centrais e, deste modo, a uma mudança lúcida, sustentada, concertada e confiante das práticas de investigação e de E/A.

2.2.3. O contributo privilegiado do Professor em Contexto Académico, do Professor Mestre e do Professor Doutor

O conceito de professor em contexto académico (PCA) designa os Profs. que realizam investigação no âmbito de provas académicas. Teorizado em Canha (2001: 96) e inicialmente publicado em Canha & Alarcão (2003; 2004a), começou a ser esboçado quando, no início do estudo que o fez emergir, constatando o número crescente de docentes das escolas que procuravam as universidades para realizarem formação pós-graduada, me interroguei acerca dos efeitos que a cultura investigativa dominante, a académica, poderia eventualmente exercer sobre a investigação realizada por estes autores. Os seus contornos ficaram mais nítidos pela análise do *corpus*, que permitiu identificar já então alguns trabalhos de Profs. (5 num total de 26) e coligir dados que apontavam para um expressivo teor de conformidade conceptual face à investigação académica (Canha, 2001: 126), evidenciando-se, à luz do pensamento de Foucault (1980), a influência do poder sobre o conhecimento e o discurso.

O alerta é justo e requer atenção. Contudo, duas linhas de raciocínio podem e, em meu entender, devem ajudar a relativizar os perigos implícitos. Por um lado, são ainda sobretudo os Acds. que estão mais familiarizados com a investigação empírica; é natural que o seu conhecimento seja, neste domínio, mais amplo e é desejável que o partilhem. Para além disso, a investigação é acima de tudo um utensílio, reconfigurador do pensamento sim, mas, neste caso, do pensamento de profissionais *maduros* que, tal como os apresentei nas páginas anteriores, se encontram previsivelmente capacitados para perceberem o sentido instrumental da investigação, na evolução da sua própria autonomia intelectual e profissional.

Apesar destes sinais de aviso, o desenvolvimento do conceito levou-me a reconhecer-lhe outros alcances mais otimistas. Estes Profs. revelavam, mais do que outros, adesão à investigação nos seus produtos e na sua prática (cf. Everton *et al*, 2000: 180), não só por nela se terem implicado, mas também pelo valor que passavam a atribuir-lhe enquanto estratégia de autoformação e enquanto referencial na condução da sua atuação profissional. Para além disso, a sua grande proximidade e envolvimento com a academia e com a escola, colocava-os estrategicamente numa posição favorável à articulação entre os seus saberes, práticas e atores.

O cruzamento destas percepções levou-me a prever que esta perspetiva híbrida desenvolvida pelos PCA lhes poderia conferir um papel privilegiado como mediadores entre espaços, atividades e protagonistas da investigação e do E/A, papel que hoje lhes é reconhecido (Tardif & Zourhlal, 2005: 30). À data da realização do meu estudo inicial, o número de PCA autores de investigação em DL era ainda escasso. Mas era já possível antecipar outros cenários de maior preponderância deste seu contributo e do papel que lhes preconizava, perante o movimento que se registava por parte de Profs. que procuravam fortalecer as suas qualificações profissionais obtendo graus de Mestre e de Doutor, motivados pelas recompensas que daí advinham em termos de valorização da carreira e pelos exemplos de casos análogos que se multiplicavam entre os seus pares. Dando consistência a este pensamento, a realidade que caracterizava já em 2001, por exemplo, a Austrália, mostrava que os PCA eram justamente os autores mais numerosos da investigação educacional nesse país (BERAN, 2001: 19).

Os dados do projeto EMIP (cf. 1.2, neste capítulo) expressam a concretização deste cenário na presente realidade portuguesa em DL, revelando, no número atualizado de trabalhos de investigação realizados por PCA (Alarcão, 2008: 13), que são eles os responsáveis maioritários pela produção de literatura cinzenta. As listas de frequência dos cursos de pós-graduação, designadamente na UA, marcaram a continuidade desta tendência no passado próximo, particularmente, num momento em que estes percursos se tomaram como trunfos na progressão de uma carreira cada vez mais competitiva. Por um lado, contraria-se a tese de que os Profs. não têm condições pessoais e profissionais para realizar investigação de fundo, ainda que o consigam à custa de sacrifícios pessoais; por outro que a este se associa, não se pode ignorar o potencial que transportam como elementos dinamizadores das relações entre investigação e E/A em Didática e, assim, da vitalidade do campo na sua amplitude.

Cabe aqui interrogarmo-nos sobre o que acontece realmente quando estes Profs. terminam a sua formação pós-graduada e se desprendem deste elo institucional que os ligava à universidade, ie, quando de PCA passam a Profs. Mestres ou Profs. Doutores em exercício de funções nas suas escolas. Recorrendo, uma vez mais, aos dados do projeto EMIP, constata-se que, apesar de serem eles que dominam a literatura cinzenta, continuam a ser os Acds. que maioritariamente assinam a produção científica publicada²¹. Que aproveitamento é feito destas experiências de formação e de

²¹ Dados confirmados pela técnica de investigação do projeto.

investigação destes Profs. – PCA, Profs. Mestres, Profs. Doutores –, ao serviço do papel que aqui lhes prenuncio? Serão encaradas por si, pelos seus pares, pelas suas instituições profissionais e de formação, pelo sistema e pela sociedade como episódios pessoais concluídos no passado da vida de alguns Profs. que *fizeram* investigação (cf. 2.2.2, neste capítulo)? Que estímulos e condições poderão levá-los a ser *investigadores* (*ibidem*)?

Se a estes Profs. aliarmos os que agora regressam às escolas após trajetos mais ou menos longos em funções no ensino superior, muitos deles também Profs. Mestres e/ou Profs. Doutores, estaremos certamente, a breve trecho, perante uma dimensão numérica de casos que merece alguma reflexão, no contexto do pensamento que apresento e das questões que levanto. Sobre eles voltarei a incidir de seguida.

2.2.4. Uma só comunidade de autores/atores do conhecimento científico em Didática e das práticas profissionais de E/A – utopia ou possibilidade?

Ao longo deste capítulo, percorri a biografia próxima da Didática, caracterizei a sua identidade epistemológica atual, explorei as dinâmicas internas que edificam o campo e as suas implicações nos papéis de dois dos seus protagonistas centrais, o Acd. e o Prof.. Neste trajeto, cruzei olhares e argumentos de outros autores empenhados nesta discussão, explicitando por vezes, indiciando em outras, o meu posicionamento pessoal relativamente às questões que fui tomando como objeto de reflexão. Interessa agora apresentar mais claramente o pensamento de síntese que lança as linhas temáticas seguintes.

Conceptualmente, a Didática tem evoluído no sentido de uma configuração epistemológica que a define como campo diverso, complexo, em que se interseitam e coconstroem domínios particulares mas afins e que, assim, apela a dinâmicas de desenvolvimento que envolvem os seus diferentes autores e atores. Neste contexto, a relação entre investigação e E/A ocupa um lugar de especial importância, na medida em que é essa interação que, sendo de reciprocidade, consubstancia um elo forte de interdependência entre o objeto que congrega os interesses didáticos e a atividade de construção de conhecimento científico sobre ele.

É deste conhecimento produzido por uma investigação que implica processos e conduz a frutos acreditados pela comunidade científica que me debruço neste estudo. Identifico-o não como um tipo mas como uma dimensão de uma noção holística de conhecimento, que entendo como património construído pelos sujeitos e pela sociedade, a partir de uma reflexão que articula modos diversos de compreender e de viver o mundo. Defendo também que esta dimensão científica do conhecimento integra, ela própria, experiências provenientes de outros olhares (cognitivos, afetivos, morais, sociais) (cf. Wallerstein, 2003: 122). Como tal, não lhe atribuo um estatuto hierarquicamente destacado.

A investigação empírica em Didática tem sido território dominado por uma comunidade constituída quase exclusivamente por Acds., relegando os Profs. para uma posição subliminar próxima da do aplicador prático e contrariando, nesta vivência repartida de papéis, os fundamentos epistemológicos da área. Na tentativa de explicar esta distância, evocam-se argumentos fundados na percepção da existência de duas comunidades com culturas distintas enraizadas em práticas próprias e na identificação de obstáculos com origem num sistema que perpetua fronteiras, condicionando percursos profissionais diferenciados, compelindo o Acd. a fazer investigação e limitando as possibilidades do Prof. neste domínio.

Os obstáculos existem, são reais e merecem consideração séria. Profs. e Acds. têm vivido em mundos distanciados, enredados em práticas de natureza distinta. Os Profs. enfrentam uma profissão cada vez mais exigente do seu tempo e da sua disponibilidade emocional e volitiva. Mas a atividade profissional dos Acds. é, como sabemos, igualmente plena de responsabilidades que tomam conta do seu tempo e de imposições que limitam a sua autonomia na construção de um projeto de carreira. Cativos de um compromisso que lhes é exigido com a produção científica, carecem também eles de um enquadramento profissional que os emancipe. Ignorá-lo poderá trazer riscos substantivos associados a défices de satisfação individual e custos que poderão concretizar-se numa investigação pouco consistente, motivada não por genuínos interesses investigativos mas pela necessidade de fazer currículo (cf. Wright, 2008: 13).

A investigação sobre o E/A precisa dos Acds. e dos Profs. e ambos precisam da investigação para se desenvolverem como intelectuais e profissionais autónomos (Eikrem, 2001: 14-5; Labaree, 2003: 17). Mas, do meu ponto de vista, este envolvimento deverá definir-se a partir de um critério que valorize a liberdade individual, admitindo

concretizações e teores de responsabilização diversos. Entendo, pois, que não é determinante, nem porventura realista, aspirar a um cenário próximo em que todos os Profs. (que mais têm estado arredados da investigação empírica) se convertam em investigadores. Não é necessário que todos incluam projetos de Mestrado e/ou de Doutorado nos seus percursos. Mas é urgente pensar condições que os autorizem e os incentivem a fazê-lo, permitindo-lhes, no uso da sua liberdade individual, assumir um papel e uma responsabilidade de contornos mais complexos e, assim, ajudá-los a conquistar o prestígio e a dignidade que a classe reclama para a profissão (cf. Tripp, 1989: 15). Sobretudo, é imperioso que Acds. e Profs. mantenham com a investigação uma relação de convívio próximo, que satisfaça a sua autoformação e o desenvolvimento de conhecimento científico, do E/A e do campo, na sua globalidade.

Ao sistema caberá repensar medidas que encorajem esta aproximação, por exemplo, flexibilizando e diversificando as carreiras de uns e de outros, criando um estatuto que torne visível a importância atribuída ao seu envolvimento em investigação, particularmente, dos Profs. que têm visto as suas atividades neste domínio pouco reconhecidas (cf. Tardif & Zourhlal, 2005: 31). Embora insuficientes, os já aludidos benefícios na progressão da carreira decorrentes da obtenção de grau de Mestre e/ou de Doutor, bem como as condições de realização dos trabalhos a eles conducentes a que alguns têm acesso por via da licença sabática ou da equiparação a bolseiro são primeiras aberturas dignas de registo.

Aos Acds. e aos Profs. competirá investir-se de uma atitude geradora de iniciativas e ambientes propícios à convergência dos seus esforços. Neste sentido, multiplicam-se atualmente sinais que parecem transgredir a noção de que as barreiras que se interpõem são intransponíveis, dando relevo a um espaço comum de realização (cf. Carpenter & Russel, 2002: 2). Por um lado, são cada vez mais numerosos os Profs. com experiência de investigação, designadamente, os que realizam formação pós-graduada (PCA), os que, tendo já concluído esse percurso e por ele informados, desempenham funções nas suas escolas (Profs. Mestres e Profs. Doutores) e outros que, maioritariamente, com trajetos académicos análogos, a elas regressam, após períodos mais ou menos alongados de serviço no ensino superior. Os Acds., por sua vez, empenham-se na discussão e na reflexão sobre o tema, concebem e implementam propostas concretas de aproximação, divulgando o seu trabalho de investigação e incorporando o olhar do Prof. (Cardoso, Martins & Paiva: 2008), criando projetos que implicam ambos na partilha de saberes e de experiências (Andrade *et al*, 2008).

Se a cultura que estabelece a identidade de uma determinada comunidade se enraíza nas suas práticas e se estas tendem hoje a mudar em Didática, no sentido de uma maior aproximação de universos anteriormente mais distantes, é lícito admitir que caminhamos para a construção de uma comunidade abrangente de didatas, constituída por Acds. e por Profs. (cf. Stenhouse, 1978: 142), diversa e consciente dessa diversidade (cf. Webb, 1996: 157), mas animada por um interesse prioritário comum – a melhoria do E/A (cf. Labaree, 2003: 21). É essa visão que as palavras seguintes expressam como ideal utópico:

“... the utopian ideal of research is a community of scholars where free discussion and debate take place, where teaching sits in harmony with research, where knowledge is seen as the product of communication and negotiation, where links between teaching and research become more intimate and symbiotic, and where the learning of students comes more in line with the research activities of their teachers” (Badley, 2003: 298).

Fica à disposição um vasto terreno de oportunidade que não deve ser ignorado; a conceção do campo exige-o, a construção de conhecimento científico e o desenvolvimento do processo de E/A de igual modo o reclamam, os protagonistas parecem motivados. A utopia adquire contornos sólidos e, através dela, a mudança emerge como possibilidade.

CAPÍTULO II – UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO, CONDIÇÃO INCONTORNÁVEL NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO EM DIDÁTICA

Introdução

O conceito de colaboração é explorado, nas páginas que se seguem, como noção sustentadora da mudança de atitudes, vivências e práticas capazes de conferir forma concreta aos movimentos de aproximação entre teorização científica em Didática e E/A, afirmados no capítulo anterior como determinantes da consolidação da identidade da área. Sugiro, pois, na sequência do pensamento já expresso, que o fortalecimento de uma cultura de colaboração no seio de uma comunidade alargada de didatas, que integra Acds. e Profs., constitui hoje condição incontornável para o desenvolvimento da Didática, nas suas 3 dimensões de realização – investigativa, formativa e política.

Na intenção de tornar claro o significado aqui atribuído ao termo colaboração, situando o leitor e erigindo um novo alicerce conceptual do presente estudo, começo por discutir conceitos conexos, procurando identificar os seus limites, especificidades e abrangências de sentido e propondo uma noção própria, construída na síntese dos contributos trazidos por outros autores. Nesse exercício, caracterizam-se as relações que envolvem os intervenientes em ambientes colaborativos, refletindo sobre os seus papéis e apontando condições

de existência de tais ambientes. No desenvolvimento deste pensamento, universidades e escolas, enquanto instituições profissionais de Profs. e Acds., perfilam-se como parceiros autênticos e comprometidos, numa perspetiva que dá expressão ao conceito de escola reflexiva (Alarcão 2001a).

Num segundo momento, a reflexão expande-se clarificando um elemento conceptual decisivo para a compreensão da problemática e para a orientação empírica do presente trabalho. Ao introduzir a noção de comunidade, evidencia-se a relevância de uma vivência de coesão e compromisso, aliada a um forte sentido de pertença e a uma capacidade de construir uma história e um futuro comuns. É essa ideia de comunidade que permite visualizar cenários sólidos de atualização do ideal colaborativo em Didática e, assim, de uma mudança sustentada e consequente do campo. É ainda essa ideia que confirma e reforça a necessidade de reajustar o foco da investigação, desde logo sentida no desenvolvimento do conceito de colaboração. Deste modo, o olhar alarga-se em coerência com o pensamento, muito embora sem perder de vista o interesse central que motivou o estudo – a aproximação das relações entre a investigação em Didática e as práticas de E/A nos ensinos básico e secundário (EBS).

1. Relações de Colaboração: Hierarquia, Simetria ou Complementaridade?

1.1. Colaboração - limites e abrangências de uma proposta conceptual

A visão de uma comunidade abrangente de didatas defendida no capítulo anterior implica, como vimos, mudanças ao nível dos papéis, das funções e tarefas profissionais desempenhadas por Acds. e por Profs. no exercício da sua profissão, exigindo, assim, relações mais próximas e cúmplices. É no quadro deste pensamento e da reflexão em torno das condições de atualização dos princípios e convicções que lhe subjazem que a ideia de colaboração tem adquirido forte expressividade (cf. Afonso, 2001: 428).

Aludida frequentemente em textos científicos e fóruns de discussão, tal ideia nem sempre é suficientemente explicitada como conceito, porventura por se julgar geradora de uma significação pacífica, de consenso. Contudo, atualiza-se num termo potencialmente equívoco. Por exemplo, adquire frequentemente, no senso comum, um sentido condescendente de ajuda que se oferece ou assistência que se presta ao outro²² e revestiu-se de uma conotação perversa, em França na altura da segunda guerra mundial, associando-se a uma forma de traição, ao auxílio prestado ao invasor totalitário pelos povos subjugados. É, pois, um conceito permeável e flexível, adquirindo especificidade em função dos propósitos que animam os atores e que os levam a interagir, do modo como estes mutuamente se veem nessa interação e mesmo do contexto histórico e social em que o uso do termo emerge. Importa, por isso, circunstanciá-lo na matriz do pensamento que deu forma a este trabalho, distinguindo-o de outros que, de igual modo apontando para relações tendencialmente aproximativas e de parceria entre Profs. e Acds., não servem a orientação conceptual que tenho vindo a construir.

Recordemos, primeiramente, que a aproximação entre as vivências profissionais de Acds. e de Profs. é aqui tomada como crucial para o desenvolvimento integrado do conhecimento científico em Didática e das práticas de E/A, dando lugar a uma relação de simbiose e de dependência mútua entre estes domínios que remete para a noção de *praxis* (Chioca & Martins, 2004: 89). Trata-se de uma afinidade que, desde já, identifico com o conceito de colaboração e em que se edifica, como anteriormente argumentei, o

²² Por exemplo, quando um empregador se refere a um empregado como colaborador, ou quando, numa família tradicional em que a mulher assume a responsabilidade da gestão da vida doméstica, se refere como colaboração o desempenho de pequenas tarefas pelo marido e/ou pelos filhos.

desenvolvimento mais amplo do campo, nas suas dimensões de investigação, de formação e política. Deste modo, numa primeira aceção, colaboração reveste-se de um sentido instrumental. Embora constituindo um ideal, na medida em que aponta para cenários em construção, é entendida não como um fim em si, mas como um dispositivo de eficácia, conducente à concretização de objetivos de desenvolvimento efetivo (cf. Attard & Armour, 2005: 195; Carpenter, 2002: 2; Paquay, 2005: 112; Vescio, Ross & Adams, 2008: 89).

O desenvolvimento que preconizo como fruto da colaboração entre Acds. e Profs. confere, naturalmente, um lugar de destaque à investigação sobre e para o E/A, como processo de construção de conhecimento e de influência das práticas, valorizando-se o seu poder transformador (cf. Wood, 2007: 282). Através dela e das interações colaborativas que promove, celebra-se uma visão da articulação entre os domínios da teorização e da prática de E/A consonante com a noção de “*transformação*” do conhecimento (McArdle & Ackland, 2007: 109), por oposição a uma perspetiva aplicacionista, segundo a qual a teoria se produz num contexto que lhe é peculiar e se transporta ou transfere para outro mundo, habitado por atores que a executam. Note-se que esta ideia que tomo como relevante em Didática parece ser igualmente aclamada em outros campos disciplinares, validando-a como entendimento genérico da relação entre processos de teorização e de realização prática e, necessariamente, como princípio regulador da relação entre os atores que os protagonizam. Na verdade, a citação que seguidamente registo como apontamento, reportando-se à agricultura enquanto área de atividade, poderia ser intencionalmente recuperada por um didata, como metáfora marcada por alguma ironia:

« Tout le monde semble-t-il, ou la plupart s'accordent à penser qu'il faut abandonner le taylorisme et les pratiques exclusivement 'descendantes' de naguère, que les concepteurs ne sont pas seuls à disposer de moyens de penser, que les exécutants, donc, ont eux aussi une tête qui peut fonctionner pour autre chose que la conduite de leurs bras et jambes, et de leurs doigts agiles, et qu'en outre leur expérience doit être 'valorisée' » (Darré, 1994 : 89).

A investigação colaborativa assim entendida é, pois, uma noção que acredita o Prof. como investigador, permitindo-lhe desenvolver a sua “*practical wisdom*” (Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005: 80), e a escola como *locus* (e não apenas como objeto) de investigação (Chioca & Martins, 2004: 90; Wood, 2007: 282, 284).

Nesta perspectiva, Tripp (1989: 16-7) definiu quatro modos de participação do Prof. na condução de investigação, que se ancoram nos conceitos de cooptação, cooperação e colaboração. O primeiro distingue-se pelo acentuado desequilíbrio das responsabilidades de Profs. e Acds. no controle processual da investigação, que é exercido claramente por uns ou por outros; ao Prof. ou Acd. cooptado cabe o papel de auxiliar o processo investigativo, respondendo às solicitações de informação dirigidas pelo investigador. O segundo conceito, cooperação, aponta para cenários de interação mais estreita, em que o Acd., detendo o poder na concepção e gestão do processo, inclui o Prof., com ele negociando e, se possível, acordando os procedimentos investigativos. Muito embora seja de admitir que o Prof. possa também, atualmente, exercer o papel atribuído pelo autor ao Acd. neste tipo de investigação, releva da proposta o teor de responsabilidade dos participantes como elemento aferidor das noções em discussão. É este elemento que sublinho como crucial na clarificação do conceito de colaboração e na sua autonomia relativamente ao conceito anterior, apesar de reconhecer outras possibilidades conceptuais, como por exemplo a de Cuseo (2000, citado em Filipe, 2006: 7), que, considerando a amplitude dos termos, identifica cooperação como um “*subtipo*” do processo colaborativo. De novo alinhando com o pensamento de Tripp, a investigação de tipo colaborativo caracteriza-se pela partilha plena entre Acds. e Profs. de todo percurso investigativo e dos seus frutos. Exige, por isso, igual comprometimento com a necessidade de a realizar, uma agenda que acolhe preocupações e temas de interesse comum e proporciona ganhos que, podendo ser de natureza distinta, se aproximam no valor que representam para os participantes, em termos profissionais. É ela que, promovendo o desenvolvimento equilibrado de todos os participantes, melhor serve as finalidades de desenvolvimento do conhecimento científico e da profissão ensino (Tripp, 1989: 6).

A investigação em colaboração radica, pois, numa relação não hierarquizada entre Profs. e Acds. que, trabalhando em conjunto, se assumem como pares numa equipa que se constitui como “*unidade central*” (Afonso, 2001: 428; Saraiva & Ponte, 2003: 40), diversa nas identidades e nas experiências individuais (por isso, rica e fecunda), mas una nos interesses, nos propósitos, nos caminhos traçados para os concretizar e na expectativa de benefícios (Afonso, 2001: 430; Chioca & Martins, 2004: 91; Lieberman, 2000: 221-22; Lima, 2004: 38; Saraiva & Ponte, 2003: 49). Como tal, a investigação colaborativa implica, numa primeira instância, convergência conceptual, designadamente, no que toca aos tópicos escolhidos como objeto de investigação (Durand, Saury & Veyrunes, 2005: 150) e à sua validade didática, bem como no que se refere ao próprio

conceito de colaboração, já que ele é determinante do modo como se vive o trabalho em equipa (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008: 564; Filipe, 2006: 109). Por outro lado, carece de acordo na definição de objetivos capazes de concretizar as grandes finalidades de construção de conhecimento e de melhoria das práticas de E/A. A este plano se alia o da gestão processual partilhada, exigindo corresponsabilização nas tomadas de decisão e na condução da ação investigativa. Finalmente, corolário dos anteriores, outro domínio ainda remete para a necessidade de antecipação de ganhos individuais e comuns, que se cifram no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os implicados e do campo em que se movimentam.

Esta visão das relações entre Acds. e Profs. envolvidos em investigação colaborativa implica que cada elemento da equipa seja capaz de alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir, uma capacidade individual que Edwards & Mackenzie (2005) designam *relational agency*. É, pois, um entendimento que se associa a uma compreensão particular dos papéis a desempenhar nestes contextos. Neles, cada participante é equitativamente reconhecido e valorizado no seu pensamento, na sua experiência e nos seus contributos, ie, no “*portmanteau*” pessoal (McArdle & Ackland, 2007: 110) que consigo traz e que coloca à disposição do grupo e dos seus intentos. No desenvolvimento da investigação, esta mesma *expertise* vai sendo convocada de acordo com as necessidades de concretização do plano traçado, alterando os papéis individuais, que são, por isso, instáveis, mutantes e que se reconfiguram também à medida que o processo avança e habilita cada elemento a desempenhar novas responsabilidades e a realizar novas tarefas (Paquay, 2005: 113). Por isso, contesto a ideia segundo a qual os Acds. podem/devem exercer funções diferenciadas de *critical friends*, consultores ou observadores (cf. *inter alia*, Angelides, 2002: 82; Aubusson *et al*, 2007: 134; Saraiva & Ponte, 2003: 31; Sillam, 2002: 2; Visscher & Witziers, 2004: 787), preconizando que estes, tal como outros papéis, possam ser exercidos por qualquer dos participantes.

Deste ponto de vista, as relações de colaboração, não sendo hierarquizadas, são analogamente não simétricas, já que não é esperado, nem tão pouco desejável, que os contributos pessoais se aproximem na sua natureza, na sua dimensão e que ocorram sincronicamente. Como escrevi em outro momento, são relações de complementaridade:

“Distanciamo-nos de um conceito de colaboração sinónimo de acumulação de contributos pessoais idênticos na medida e na essência, aproximando-nos de um entendimento que identifica uma relação de natureza colaborativa como uma combinação feliz dos diversos contributos que cada um pode trazer num dado momento” (Canha, 2009a: 1).

Tais relações tecem-se, como se disse, entre elementos de uma equipa que se reúnem em torno de interesses comuns e que põem o seu conhecimento e experiência ao serviço do seu desenvolvimento. Ao valorizar o papel da equipa, o processo investigativo confere protagonismo à dimensão local da construção do conhecimento, como forma de atender aos “*discrete needs*” (Lieberman, 2000: 221) de pessoas reais, em contextos específicos, animadas por problemas e objetivos concretos. Na rede de interações que se estabelece no seu seio, cada um dos seus elementos desenvolve-se, aprendendo (cf. Fuller *et al*, 2005: 51; Lima, 2004: 29) já que todas as formas de prática social conduzem à aprendizagem (Lave & Wenger, 1991: 34-5). A aprendizagem alia e combina, assim, dimensões do individual e do coletivo, do interpessoal e do intrapessoal (Vygotsky, 1989), que se interpenetram na motivação para o desenvolvimento, na conceção e condução dos trajetos que a viabilizam e no usufruto dos seus produtos, ie, na interiorização e rentabilização do conhecimento que é construído (cf. Chalmers & Keown, 2006: 142; Chioca & Martins, 2004: 90; Lave & Wenger, 1991: 47; Llera, s/d: 5-6; Lin, Lin & Huang, 2008: 749; McArdle & Ackland, 2007: 117; Nissilä, 2005: 211, Wenger, 2008: 12).

O conceito de aprendizagem, tal como o apresento, dá substância à noção de colaboração. Contudo, não cobre todas as suas vertentes, não sendo suficiente para tornar clara a sua abrangência. O encontro colaborativo, como acabamos de ver, respeitando e incluindo cada Acd. e cada Prof. como pessoa profissional, dotada de uma *expertise* individual tida como fonte de aprendizagem, exige, simultaneamente, zonas de consenso. É, por isso, um processo de negociação, de confronto entre o eu, o outro e o nós, que encontra na palavra a moeda de troca e no diálogo a plataforma de aproximação e de entendimento, de crescimento pessoal e coletivo. Diálogo e partilha convertem-se pois numa estratégia com dupla valência: por um lado, possibilitam a gestão conjunta do percurso, comprometendo todos os participantes nas tomadas de decisão; por outro, permitem exteriorizar a experiência e o saber individuais, cruzando-os e combinando-os com a experiência e o saber dos pares, metamorfoseando-os num bem

comum e transformando-se, assim, num decisivo recurso de aprendizagem (Freire, 1979; Vygotsky, 1989).

O lugar central ocupado pelo diálogo conduz à necessidade de cada ator permanentemente se abrir ao outro e à possibilidade de autotransformação, podendo implicar ruturas violentas ou reconfiguração de identidades individuais, profissionais e pessoais. Ao contrário da aprendizagem, que pode, de acordo com Lave & Wenger (1991), decorrer de situações de interação social pré-existentes, não provocadas, colaborar é uma iniciativa, é intencional. Torna-se, pois, determinante que estes atores desejem essa aproximação e se invistam de “*uma nova postura*”, geradora de “*uma autotransformação que enfatiza o ser*” (Chioca & Martins, 2004: 92), reconstruindo a cultura que sustenta as suas relações, agindo de acordo com desígnios próprios (cf. Nissilä, 2005: 218). Nesta aceção, colaboração é também uma atitude:

“Collaboration is one way to break through the barriers between schools and the academic world, but collaboration is not just about working together. It is essentially about *the feeling of togetherness*, in trying to set up common plans based upon shared preoccupations and goals, in reconciling different voices around a common direction, in seeking to build a common ground of knowledge and experience” (Vieira, 2002: 1-2).

É esta atitude que, no âmbito do presente estudo, permite perspetivar uma comunidade alargada de didatas, integrando Acds. e Profs., envolvida num ambiente e enraizada numa cultura de colaboração autênticos, despudorada de preconceitos e confiante na interação com outros pares profissionais.

Enquanto disposição e vontade para investigar, para aprender e crescer em conjunto, colaborar aponta para cenários de liberdade, uma liberdade que, num alerta inerente ao significado do termo, precisa de ser praticada criticamente, numa conduta avisada, não militante no sentido dogmático. É ela que permite perceber os perigos de manipulação, quando, ao abrigo de uma ideologia emancipadora que a contemporaneidade aclama, se acoitam práticas que a distorcem, instigando a replicação encapotada do pensamento e dos planos do poder (Canha, 2009b; Neto Mendes, 2009; Paquay, 2005: 124). Colaboração (tal como direitos humanos, liberdade ou democracia²³)

²³ Recordemos a intervenção no Iraque liderada pelos EUA, sob a administração Bush, e as lições históricas que a humanidade, desejavelmente, daí retirou.

não é uma ideia que possa ser decretada. Precisa de ser sentida, valorizada e vivida na primeira pessoa.

Nas últimas páginas, caracterizei colaboração como um instrumento que promove o desenvolvimento, como um processo de construção de conhecimento pela investigação, logo de aprendizagem, e também como uma atitude de aproximação construtiva, entre Profs. e Acds. Numa altura em que preparava o início deste trabalho, produzi, em conjunto com a minha orientadora, uma definição que sintetiza num enunciado simples o pensamento que venho a expor. Por essa razão, aqui a reproduzo e revalido:

“...relação partilhada de complementaridade entre parceiros, na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuos” (Canha & Alarcão, 2004b)

Ao identificar os elementos que caracterizam o conceito, concomitantemente, fui estabelecendo algumas das suas condições de existência. Destas me continuarei a ocupar seguidamente, revelando outros intervenientes que a dinâmica colaborativa convoca, descrevendo o papel que estes são chamados a desempenhar e dando conta das implicações da sua participação.

1.2. O plano institucional e interinstitucional, em alinhamento com a noção de escola reflexiva

Em I. 2.2.1, nesta Parte I, aludi a constrangimentos que, alegadamente, se interpõem entre a necessidade de estreitar laços profissionais entre Profs. e Acds. e a concretização dessa aproximação. Referi obstáculos de ordem cultural, que se prendem com um passado de relações distantes, balizadas por um entendimento que os isolou nos domínios de atividade abrangidos pelos seus contextos institucionais restritos. E aponte também dificuldades inerentes às exigências profissionais que sobre eles recaem, limitando a sua autonomia no desenho das suas carreiras e, neste contexto, a possibilidade de se envolverem em dinâmicas de trabalho em conjunto, ie, em dinâmicas colaborativas de investigação e desenvolvimento, à luz do conceito de colaboração que anteriormente discuti. Relativizei o peso destas dificuldades, refutando-as como impeditivos definitivos e incontornáveis, mas reconhecendo que é preciso encará-las e pensar estrategicamente modos de as superar. É neste sentido que agora me debruço sobre o espaço que, em meu entender, deverá ser ocupado por escolas e universidades,

enquanto instituições que enquadram as atividades profissionais de Profs. e de Acds. envolvidos em iniciativas de colaboração.

Vive-se, atualmente, uma época em que os docentes em qualquer nível de ensino se veem confrontados com uma acelerada acumulação de tarefas e de responsabilidades, potenciando o seu fechamento nos espaços próprios (Day, 1997: 19) e limitando a consolidação de uma cultura de colaboração entre si necessária à inovação educativa (cf. Moreira, 2000: 147; 2002: 46). A realidade quotidiana de cada um de nós diz-nos quanto é difícil gerir uma agenda sobrecarregada em que frequentemente se sobrepõem compromissos, dificultando o normal funcionamento dos grupos de trabalho a que pertencemos, obrigados a reunir sem a presença de todos os seus elementos. É um tempo em que não há tempo profissional suficiente para atender a todas as solicitações, dando origem a um crescente clima de *stress*, marcado por um incómodo sentimento de incapacidade de realizar o que é esperado e de agir com base numa reflexão sistemática e profunda que se anuncia como princípio regulador da prática. Para cumprir a profissão, torna-se necessário invadir o tempo pessoal, obrigando Acds. e Profs. a privarem-se de um usufruto mais pleno do seu mundo afetivo e usurpando do convívio consigo os outros que habitam esse mundo essencial à pessoa. O tempo (ou a sua falta) converte-se num sério obstáculo à realização, à satisfação e ao prazer pessoais, à felicidade (Rios, 2009).

Nestas circunstâncias, as atividades profissionais para além das responsabilidades atribuídas pelo sistema e pelas instituições, aquelas que frequentemente vão ao encontro e surgem de um interesse genuíno de desenvolvimento, ficam à mercê da determinação, da tenacidade e do sentido de missão individuais. Assim acontece com as iniciativas de colaboração implicando Acds. e Profs.. Entre nós, o Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia (GTPA), em atividade sistemática desde 1997 (cf. Vieira, 2002) ou, mais recentemente, o projeto “Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação” (Andrade *et al*, 2008) testemunham esse espírito e atestam a sua força enquanto fator que despoleta a mudança pela ação consequente. Por outro lado, não cabe aqui discutir cada uma das obrigações de Acds. e de Profs. na tentativa de perceber a sua pertinência relativa e de reconfigurar um quadro institucionalizável e hierarquizado de deveres e tarefas profissionais. Mas não basta aclamar a ideia de colaboração se, na prática, ela é desconsiderada como prioridade no exercício da profissão, negando-lhe condições de existência. Se a investigação realizada colaborativamente por equipas de Acds. e de Profs. é, como tenho vindo a defender, fator decisivo de desenvolvimento, é

imprescindível colocá-la no centro da agenda, disponibilizando recursos e espaços, autorizando tempos de trabalho em comum:

“Restructuring the job assignments of educators so that time for collective inquiry is built into the workplace will increase school improvement activity” (Coppeters, 2005: 136).

Nesta medida, universidade e escola adquirem um papel de relevo, enquanto instituições profissionais de Acds. e de Profs.. Numa primeira análise, cabe-lhes apoiar as iniciativas de colaboração dos seus docentes, proporcionando meios operacionais de concretização (Nissila, 2005: 218; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005: 68). Trata-se, pois, de um papel facilitador de propostas e projetos. Contudo, tais projetos não podem ser meramente acarinhados, consentidos. Para adquirirem o protagonismo que lhes atribuo na vida da universidade e da escola, é necessário que esse estatuto seja reconhecido institucionalmente na sua importância, como fator de desenvolvimento das pessoas envolvidas numa equipa, mas também das próprias instituições (Mullen & Schunk, 2010: 193).

Nesta reflexão, o conceito de organização aprendente ganha um interesse particular, alargando a perspetiva sobre a natureza da intervenção institucional. Tal conceito remete para uma organização que se desenvolve através do desenvolvimento das pessoas que dela fazem parte (Borg & Bezzina, 2005: 107; Nissila, 2005: 210; Paquay, 2005: 112; Wenger, 1998: 8), baseando-se no conhecimento e, como tal, valorizando e encorajando a investigação (Lima, 2004: 38; Paquay, 2005: 120). Nesta linha de pensamento, partindo das contribuições de Schön (1983), Senge (1990) e também Stenhouse (1978), Alarcão fala de uma escola reflexiva, uma escola²⁴ que se transforma “*por dentro*”, “*com as pessoas que a constituem*” (2003: 36) e que, assim, se pensa “*... no presente para se projetar no futuro*” (Alarcão, 2001a: 25). Como tal, traça o seu destino numa dinâmica de projeto (cf. Grobler, Mestry & Naidoo, 2012: 211; Paquay, 2005: 112), comprometendo todos na conceção, acompanhamento e avaliação do seu percurso (cf. Alarcão, 2001a: 29), valorizando os seus contributos e consolidando o seu imprescindível sentimento de pertença.

A escola instituição assim entendida não é, pois, uma entidade abstrata; é uma organização de pessoas, vivida e gerida por pessoas que planeiam estrategicamente o

²⁴ Neste contexto, utilizo o termo escola no seu sentido abrangente de instituição de E/A, reportando-se, por isso, a escolas do ensino pré-escolar e dos EBS e a universidades.

seu desenvolvimento, para melhor cumprirem a finalidade que as guia de promover a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Parece-me importante salientar esta vocação nuclear da escola e o lugar central que, a meu ver, deverá ocupar como critério nas tomadas de decisão que lhe dizem respeito, numa altura em que algumas instituições universitárias avançaram já para cenários organizacionais próximos do mundo empresarial, convertendo-se em Fundação de Direito Privado com Utilidade Pública/SA²⁵, e em que as escolas dos EBS se reorganizaram, com base num modelo de gestão que institui a autoridade do Diretor como primeiro responsável pela execução local das medidas de política educativa (Dec. Lei nº 75/2008). Na intenção de não alongar demasiado esta discussão algo periférica neste trabalho, sublinho brevemente os perigos que tais orientações poderão representar, em termos da qualidade da Educação que poderá vir a ser praticada numa nova escola-negócio, que deverá ser rentável e gerida por referência a critérios económicos de contenção orçamental²⁶ (Santiago *et al*, 2006: 215; Santiago, Carvalho & Relva, 2008: 496). Notemos ainda que, mesmo nas empresas, já se percebeu hoje o engano que subjaz à associação entre eficácia e autoridade unipessoal e disciplinadora dos dirigentes, prevalecendo a consciência da importância de uma corresponsabilização alargada de pessoas autónomas, capazes de demonstrar iniciativa (cf. Pérrenoud, 2001: 16, citado em Alarcão, 2003: 22).

Na prossecução da sua grande finalidade, a escola deverá, pois, ser gerida de acordo com critérios que evidenciem os seus principais domínios de atividade, tal como os tenho descrito: o E/A, a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes (e também dos quadros auxiliar e administrativo), a investigação educacional. A gestão é acessória dessa finalidade e desses domínios de atividade e deve ocupar esse importante lugar de sustentação que lhe é reservado. Não deve ser confundida com um exercício de poder nem com um instrumento ao serviço do poder, exigindo um pensamento em rede e uma ação sistémica, integrada e integradora, que incluam e articulem o elemento humano e as várias dimensões de realização do projeto que assistem (cf. Alarcão, 2003: 94; Bezzina & Testa, 2005: 147; Coppieters, 2005: 135). Uma escola aprendente, reflexiva, carece por isso de responsáveis também eles com capacidades de reflexão e com competências de investigação (Nissila, 2005: 218), dirigentes que detenham uma visão da escola como projeto e que sejam capazes de

²⁵ Quando estava a terminar a revisão final do texto deste trabalho, fui surpreendido pela notícia da intenção do Ministro da Educação e Ciência de extinguir o estatuto de Fundação recentemente atribuído a universidades portuguesas (Público, 2012). Contudo, notícias divulgadas no dia seguinte davam conta de que as alterações estatutárias em perspectiva seriam pouco substantivas (Expresso, 2012).

²⁶ O comentário pretende apenas advertir para os perigos enunciados. Naturalmente, não é uma avaliação das medidas políticas em causa, na sua globalidade.

estimular a sua vivência enquanto tal, garantindo a participação empenhada e democrática de todos (Alarcão, 2003: 80, 95; Coppieters, 2005: 136), abraçando as suas propostas de inovação e desenvolvimento (Alarcão, 2007: 79).

No quadro deste pensamento, universidade e escola (dos EBS²⁷) convertem-se em parceiros autênticos das equipas de Acds. e Profs. comprometidas com a investigação em colaboração. No seu pleno direito de parte interessada, empenham-se e interferem no processo, sugerindo, exigindo, e atribuem visibilidade a essa dinâmica, promovendo o reconhecimento pelos pares (Carpenter, 2002: 6) e o contágio positivo de outros docentes. As suas relações com a equipa ao longo de um projeto concreto precisam de ser próximas e continuadas; implicam tempo para que verdadeira confiança mútua se possa estabelecer e consolidar (Aubusson *et al*, 2007: 134; Carpenter, 2002: 1; Harkavy, 2005: 37).

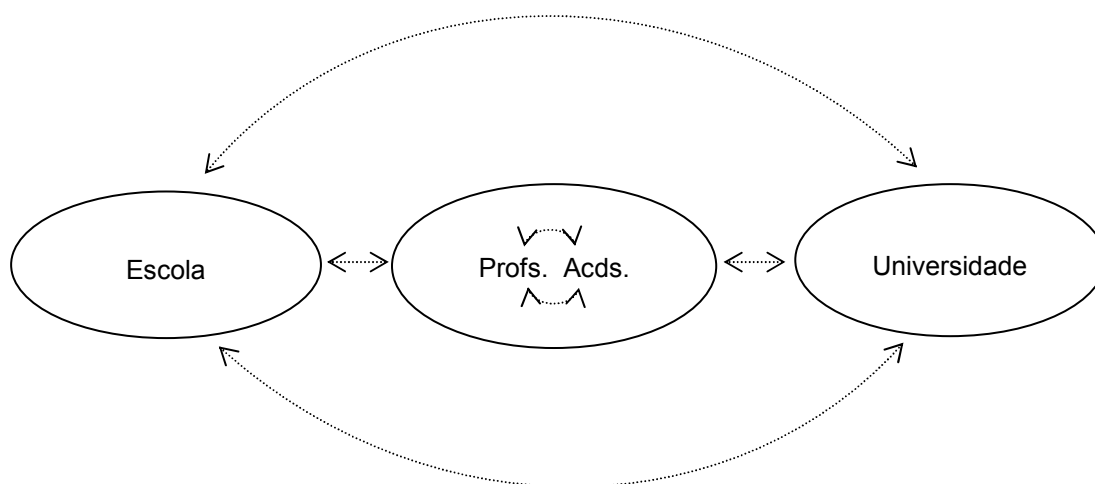
De igual modo, o interesse institucional que universidade e escola partilham no desenvolvimento de um projeto desta natureza e as expectativas que nele depositam constitui-os como parceiros entre si. Assim, a relação de colaboração tem que ser também construída e mantida no plano interinstitucional (cf. Potts, 2001: 2), negociando e afinando zonas de convergência, clarificando domínios específicos de intervenção. Neste contexto, a celebração de protocolos poderá contribuir para o reconhecimento da importância destas iniciativas, oficializando-a, e para o seu lançamento e acompanhamento, conformando um instrumento de orientação do processo que firma os termos do acordo (Durand, Saury & Veyrunes, 2005: 49; Vescio, Ross & Adams, 2008: 84; Wood, 2007: 283, 289).

A colaboração tal como a perspetivo constrói-se, assim, numa rede de relações interpessoais, interpessoais/institucionais e interinstitucionais (Figura 2). Neste último plano, existe uma história de parcerias entre universidades e escolas, constituídas no âmbito da formação inicial de Profs. (Carpenter, 2002: 1; Sillam, 2002: 2; Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005: 79), da formação contínua (Aubusson *et al*, 2007: 135; Day, 1997: 1; Gaskin *et al*, 2003: 47), de ambas (Paquay, 2005: 119) ou ainda aliando a estes domínios o da investigação (Harris & Tassel, 2005: 180) e a eles o da extensão institucional (Cachapuz, 2005: 116). Não é, contudo, claro que tenham sido criadas por referência ao conceito de colaboração que aqui apresentei, já que todas foram iniciadas pelas universidades, maioritariamente numa lógica que parece acentuar o seu papel

²⁷ Retomo aqui a especificação atribuída ao termo ao longo do texto, escolas dos EBS.

como estrutura de apoio às escolas e à sociedade (Aubusson *et al*, 2007: 134; Day, 1997: 1, Harkavy, 2005: 37-8; Potts, 2001: 47). No exercício desse papel, procuram cumprir o seu projeto institucional, ganhando credibilidade junto das escolas (Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005: 91).

Figura 2 – Dinâmica Colaborativa: Inter-Relações Pessoais e Institucionais



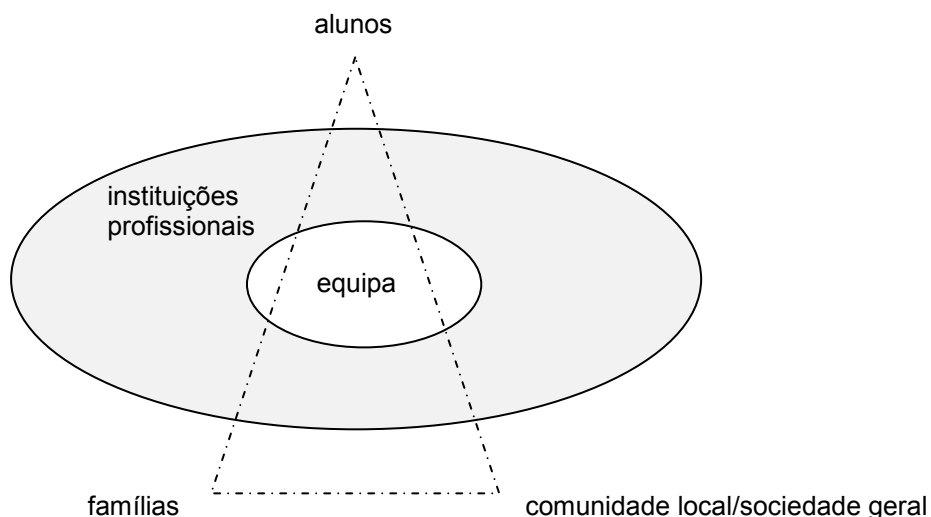
Colaborar para o desenvolvimento investigando e aprendendo é um processo que envolve pessoas constituídas em equipas de trabalho e as suas instituições profissionais, que se assumem como parceiros igualmente comprometidos. Reflete-se em alunos, nas suas famílias e na comunidade em geral, com eles articulando projetos concretos. Também eles são partes interessadas, sendo mesmo de admitir cenários em que sejam incorporados como participantes com responsabilidades na condução da investigação, à luz do que Allwright (cf. 1992: 107) adiantou referindo-se apenas aos primeiros.

Embora todos estes atores estejam implicados, importa distinguir níveis de participação e de responsabilização no que diz respeito ao processo de investigação colaborativa entre Acads. e Profs.. Vejamos a sua representação na Figura 3. Os três elementos nos vértices do triângulo são, essencialmente, beneficiários do processo. É a eles, principalmente aos alunos, que se destinam os frutos do esforço colaborativo. Podem, porém, ser chamados a desempenhar outros papéis, designadamente, o de sujeitos sobre os quais recai a investigação. No centro, situa-se a equipa de Acads. e de

Profs., primeiros responsáveis pela concepção, realização e avaliação do projeto. No pressuposto desta responsabilidade central atribuída à equipa, as instituições profissionais representadas pelos seus dirigentes concorrem para a realização dos seus intentos, partilhando-os e percebendo-se como intervenientes igualmente interessados (Ali, 2011: 71), que ajudam a criar as quatro condições de concretização do processo de investigação em colaboração, apontadas em 1.1 neste capítulo. Para isso, precisam de se investir de uma atitude de adesão e empenho, traduzida em tempo de trabalho ativo em reuniões de coordenação entre congéneres institucionais e com a equipa e em momentos de divulgação/discussão do projeto.

Nessa atitude e nesse espaço de realização, universidade e escola contribuem para a definição de interesses e objetivos, aferindo a sua pertinência para o desenvolvimento dos implicados (Harkavy, 2005: 38), intervêm na gestão do processo, disponibilizando meios operacionais e exigindo rigor e resultados (cf. Harris & Tassel, 2005: 190; Paquay, 2005: 119), comungam dos benefícios, aprendendo e desenvolvendo-se (Alarcão, 2001a: 25; Harkavy, 2005: 35; Harris & Tassel, 2005: 181).

Figura 3 – Investigação em Colaboração: Níveis de Participação dos Implicados



2. Comunidades Colaborativas, um Horizonte de Possibilidade

2.1. Da multiplicação dos termos à síntese dos seus sentidos – a ideia de comunidade

Surgindo, na literatura, frequentemente associado à noção de colaboração, o conceito de comunidade é expresso e disperso numa diversidade terminológica que parece acompanhar o recente crescimento exponencial do interesse dos investigadores pelo estudo de questões que com ele se articulam (Amin & Roberts, 2008: 355). O aumento deste interesse e da tentativa de teorizar sobre o tema poderá explicar tal multiplicidade de termos que, por vezes, se recobrem. Porém, é justo considerar que ela corresponde também a um esforço de tipificação de cenários distintos (op. cit.: 354-55) e, assim, de redução do risco de erosão que habitualmente rodeia as palavras que adquirem um súbito uso generalizado e pouco criterioso (Vescio, Ross & Adams, 2008: 82). Este fenómeno de esvaziamento de sentido, que Eugénio de Andrade denuncia num desabafo próprio de poeta – “As palavras estão gastas” (1968: 87) –, terá ocorrido em Educação, por exemplo, com os conceitos de projeto (Carvalho & Diogo, 1999) ou de professor reflexivo (como comenta Isabel Alarcão, em Pellegrini, 2002: 46). Começarei, por isso, por analisar diferentes designações de comunidades que recolhi durante o processo de revisão da literatura, apontando especificações, matizes e proximidades de significado, para assim procurar expor os contributos trazidos à reflexão pela introdução dos alicerces conceptuais que os sustentam.

Detenho-me primeiramente sobre o conceito de *comunidade de prática*, avançado por Lave & Wenger (1991) e posteriormente retomado e circunstanciadamente teorizado pelo último destes autores (1998), tendo-se tornado numa referência incontornável na investigação neste domínio. Os seus fundamentos decorrem de um quadro conceptual mais vasto sobre a aprendizagem, entendida como prática social que integra quatro elementos constitutivos (op. cit.: 5): sentido (“*meaning*”) – o significado atribuído às experiências de aprendizagem; prática – exercício do domínio de atividade sobre o qual incide o processo de aprendizagem; comunidade – configuração social que define as relações dos participantes e determina o seu sentimento de pertença a um grupo; identidade – a transformação do ser. Numa análise crítica do trabalho de Wenger, Graven (2004: 184) considera que a sua proposta, claramente incidindo na aprendizagem em

contexto de trabalho, é de difícil adequação a situações educativas, nas quais a atividade de ensino do professor assume lugar de destaque. Na sua perspectiva, aprender envolve uma quinta dimensão, confiança, que se expressa no processo e também no produto da aprendizagem, no que se refere à construção de conhecimento e de sentido, à condução das práticas, à transformação da identidade e à vivência das relações pessoais no seio de uma comunidade (cf. op. cit.: 179, 208).

Os elementos enunciados no parágrafo anterior estão intimamente interligados e influenciam-se reciprocamente, pelo que a compreensão da aprendizagem poderá tomar qualquer deles como entrada (Graven, 2004: 195; Wenger, 1998: 5). Wenger defende, contudo, que uma abordagem centrada no conceito de comunidade de prática permite analisar o processo nos ambientes que mais favorecem a sua natureza transformadora (cf. op. cit.: 6). As comunidades de prática concretizam-se num conjunto de relações no seio de um grupo que partilha um entendimento sobre uma área de atividade (profissional ou não) que é comum, bem como o sentido do valor dessa prática para si e para as diferentes comunidades de que os seus participantes fazem parte (Lave & Wenger, 1991: 98). São relações que, assim, envolvem pessoas e as suas atividades no mundo, que nascem e se vão desenvolvendo ao longo do tempo, dando origem a um forte sentido de pertença (Wenger, 1998: 217) a um grupo que constitui um contexto histórico-social particular, com rotinas e rituais próprios (Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005: 90-1). Nessas interações que dão forma a uma prática partilhada, a aprendizagem ocorre de modo consequente, projetando-se nela e no desenvolvimento do grupo e das pessoas individualmente. A prática constitui, deste modo, o berço, o colo e o sustento destas comunidades e perspetiva-se como um empreendimento conjunto (*“joint enterprise”*), envolvendo negociação e corresponsabilização, como um compromisso mútuo (*“mutual engagement”*), com as atividades que asseguram a concretização desse empreendimento, e como um repertório comum (*“shared repertoire”*), de acontecimentos, conceitos, instrumentos e discursos (Wenger, 1998: 73).

Nas comunidades de prática, a aprendizagem está, pois, presente e desempenha uma função vital, mas a prática é referência, como processo que suscita a aprendizagem e como destinatário dos seus frutos; é ela que define o elemento agregador da comunidade. É deste argumento que McArdle & Ackland se socorrem, ao estabelecerem uma distinção entre estas comunidades e as *comunidades de aprendizagem*:

“The distinction we draw here is between communities that are created with the overt purpose of learning *about* practice as contrasted with communities of practice, which may be seen as communities with a purpose of delivering a service” (2007: 108).

Os autores reconhecem, contudo, que a aprendizagem, designadamente a informal, é um elemento com presença forte nas comunidades de prática (op. cit.: 109), consideração que leva outros a afirmar a amplitude deste último conceito (Amin & Roberts, 2008: 355) ou a usá-lo como sinónimo de comunidade de aprendizagem (Chalmers & Keown, 2006: 140). Os que optam pela distinção deslocam o foco do termo em função do propósito primeiro que motiva a comunidade e que, nessa especificação, lhe confere identidade. Nas comunidades de aprendizagem, os participantes encontram-se para aprender sobre a sua prática, a sua profissão, levantando questões de interesse comum, usando a experiência e saberes de cada um na busca de respostas a essas questões, negociando e partilhando a gestão do processo (Wood, 2007: 289).

A profissão que os membros partilham ocupa, por isso, um lugar relevante e pode também constituir o núcleo de interesses em torno dos quais se reúne uma comunidade que, deste ponto de vista, se designa comunidade profissional. Aí, o trabalho assenta igualmente numa atitude de forte empenhamento do grupo, em valores e objetivos comuns, num diálogo reflexivo que sustenta a corresponsabilização nas tomadas de decisão, mas orienta-se, sobretudo, para o desenvolvimento da profissão e do saber sobre ela (Visscher & Witziers, 2004: 785, 798). De novo, a aprendizagem é entendida como elemento estratégico indissociável (cf. op. cit.: 785, Amin & Roberts, 2008: 359), conduzindo a formulações terminológicas que combinam as duas dimensões, como acontece com *learning professional community* (Alarcão, 2007: 80), *professional learning community* (Aubusson *et al*, 2007: 133; Bezzina & Testa, 2005: 144; Vescio, Ross & Adams, 2008: 80), ou ainda com *comunidade de desenvolvimento profissional*, já que aqui desenvolvimento assume o sentido de processo que alia aprendizagem sobre a profissão e realização da profissão (Andrade *et al*, 2008: 20).

As comunidades que acabo de referir incorporam, pois, o trabalho em colaboração como estratégia de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, integrando no processo, de acordo com Bezzina & Testa (2005: 144), a avaliação do seu percurso com base em dados e análises empíricos. Não são, porém, *comunidades investigativas* (Pinho *et al*, 2008), *de aprendizagem investigativa* (Chioca & Martins, 2004: 89), ou, na

designação proposta por Amin & Roberts (2008: 361), de construção de *epistemic/creative knowing*. Como nas anteriores, também nas comunidades de investigação as relações entre os membros se gerem por referência a princípios democráticos (Pinho *et al*, 2008) e, de igual modo, a aprendizagem se reconhece como dimensão inalienável do processo. Mas é a investigação empírica que se perspetiva como instrumento dessa aprendizagem, proporcionando pontes entre teoria e prática (Chioca & Martins, 2004: 92), e é em torno de uma forte convicção nesse poder transformador que nascem comunidades que colocam a investigação no centro das suas ações conjuntas.

O conceito de *comunidade virtual* define-se por referência a um critério, que de modo diferente, evidencia o contexto comunicativo em que os participantes interagem, no pressuposto de que as relações de proximidade e/ou de distanciamento entre os participantes não são determinadas geograficamente (Amin & Roberts, 2008: 365), mas sim pela partilha de interesses, experiências, objetivos e códigos (op. cit.: 363; Chalmers & Keown, 2006: 149; Lera, s/d: 2; Lin & Huang, 2008: 743). O seu traço distintivo reside na rentabilização do espaço virtual mediado por computador, como suporte de uma interação que pode ser gerida flexivelmente no tempo, em comunicação síncrona ou assíncrona, e que aproxima pessoas em áreas geográficas e culturais diversificadas (Lera, s/d: 2; Lin & Huang, 2008: 743; Riverin & Stacey, 2008: 54). Mas, embora todas se constituam em ambientes em que a aprendizagem inevitavelmente ocorre (Lima, 2004: 30), nem todas se movem pela vontade de aprender. As razões, os interesses e objetivos que unem os seus membros são distintos e são frequentemente explicitados como indicador de identidade, desdobrando a abrangência da designação comunidade virtual em termos como *comunidades virtuais de prática* (Chalmers & Keown, 2006: 151), *comunidades virtuais profissionais* (Lin & Huang, 2008: 743), *comunidades virtuais de aprendizagem* (Lima, 2004: 30, Llera, s/d: 2) ou *comunidades virtuais de construção de conhecimento* (Llera s/d: 2).

Feito este percurso por diferentes termos que designam comunidades, impõe-se propor um que se ajuste a realidades que integrem os interesses presentes no ideal colaborativo, tal como o tenho vindo a descrever neste trabalho. Recordando, identifiquei-lhe dimensões de realização – investigação, aprendizagem, práticas profissionais de E/A, desenvolvimento profissional e institucional – que se aproximam no peso e no estatuto. Por esta razão, não é lícito ocultar umas em favor de outras, admitindo, contudo, que o meu pensamento perspetiva a aprendizagem como parte integrante da investigação e

como seu fruto. Nesta medida, o termo possível seria longo, pouco operacional como instrumento de discurso e unidade de significado – comunidade de investigação, ação profissional de E/A e desenvolvimento. Resta acrescentar que o próximo capítulo dará a conhecer ainda outra importante dimensão na dinâmica colaborativa que aqui vou desenhando.

Importa reconhecer, como de início fiz, a pertinência da especificação terminológica. Mas se ela permite clarificar áreas de interesse, propósitos e/ou suportes de interação particulares, indiciando ao mesmo tempo diferentes modos de organização, a compreensão do sentido comum subjacente a todas as comunidades que referi confere-lhes substância como fator de transformação e de inovação. Esse sentido comum expressa-se na ideia de comunidade, que se aproxima do conceito de colaboração, quanto à natureza das relações entre os participantes, à partilha de interesses, à corresponsabilização na gestão dos processos e, globalmente, no que toca à atitude de compromisso e empenhamento que convoca (cf. Aubusson *et al*, 2007: 134).

Mas é justamente esta atitude de “*mutual engagement*” que sinaliza uma comunidade (Wenger, 1998: 73) e que nela convive com um sólido sentimento de pertença (cf. Lima, 2004: 30). As comunidades nascem, florescem e fortalecem-se nessa atitude e nesse sentimento, que as distinguem de “*pseudo-comunidades*” (Aubusson *et al*, 2007: 134). Para que eles se instalem e impulsionem as dinâmicas, a comunidade precisa de ser continuamente cuidada pelos seus membros (Amin & Roberts, 2008: 363; Chalmers & Keown, 2006: 150; Wenger, em Seguro e Santos, 2008: 12) e pelas suas instituições profissionais (Alarcão, 2007: 80; Lieberman, 2000: 223; Visscher & Witziers, 2004: 786), encorajando o prosseguimento dos rumos que se vão traçando, na observação dos princípios em que se sustentam. Acima de tudo, é necessária estabilidade, no tempo em que se constrói a história (Chalmers & Keown, 2006: 148; McArdle & Ackland, 2007: 108; Lave & Wenger, 1991: 98), na natureza das relações que envolvem os participantes, na interiorização das grandes zonas de convergência. O que existe de comum faz parte do património identitário, projetando-se na familiaridade das relações (Bezzina & Testa, 2005: 146) e na manutenção de hábitos, rituais e códigos próprios.

Pode existir colaboração sem haver comunidade, mas o inverso não é possível. A primeira é, como disse em 1.1 neste capítulo, um instrumento, um processo e uma

atitude conducente ao desenvolvimento. É, por isso, condição da segunda²⁸. Mas pode haver pessoas a trabalhar em colaboração na concretização de um projeto, durante períodos marcados de tempo mais ou menos alongados, sem haver comunidade. A vivência em comunidade distingue-se de colaboração pela dimensão que assumem os domínios atitudinal, emocional e afetivo, presentes em ambas. Nas comunidades, eles dão origem a laços fortes, duradouros, que configuram uma história e permitem perspetivar o futuro. As dinâmicas que nelas se geram são mecanismos de implementação de propósitos que se entendem mais ambiciosos, de maior alcance no tempo e na realização, e que levam as comunidades a perpetuar-se ou, pelo menos, a avançar na convicção da sua continuidade. Por isso consubstanciam uma ação concertada, sistemática e poderosa, na construção sustentada da mudança.

Porque se fundam em sentimentos e atitudes fortes, que constroem histórias de vidas nelas se edificando, as comunidades não podem ser intencionalmente criadas a partir de planos cuidadosamente elaborados:

“They are not a new solution to existing problems; in fact, they are just as likely to have been involved in the development of these problems. In particular, they are not a design fad, a new kind of organizational unit or pedagogical device to be implemented. (...), they cannot be legislated into existence or defined by decree. They can be recognised, supported, and nurtured, but they are not reified, designable units” (Wenger, 1998: 228-29).

As comunidades são, assim, não um projeto que se desenha, se implementa e se avalia, mas uma oportunidade e um ideal que pode e dever ser apoiado, facilitando condições de colaboração.

2.2. Reajustando o foco de interesses neste estudo, em coerência com o rumo da reflexão

Neste capítulo, falei de colaboração como uma noção que remete para relações entre pessoas, pessoas e instituições e entre instituições. Caracterizei a natureza particular dessas relações, definindo-as como não hierarquizadas, complementares, que

²⁸ A designação *comunidade colaborativa* usada no título desta secção torna-se, assim, redundante e justifica-se, apenas, como modo de situar o leitor, quando acede ao texto através do índice.

valorizam o saber e experiência dos que nelas se envolvem, deles se socorrendo para gerar desenvolvimento do conhecimento e da ação profissional. A investigação sobre a temática deverá, pois, considerar atentamente este conceito, na amplitude das suas implicações.

As relações que se preconizam no quadro do presente estudo apontam como intervenientes, até ao momento, Acds. e Profs., universidades e escolas. À luz do conceito referencial de colaboração, torna-se pertinente fazer incidir a observação do investigador sobre todos eles. Para além disso, a minha reflexão tem-me dado a perceber que Profs. e Acds. se movem num campo disciplinar complexo, que precisa da intervenção de ambos, nos seus diferentes domínios de atualização. Configura-se, assim, uma visão do que é a ação profissional destes atores (bem como do que é o conhecimento sobre essa ação), cuja latitude abrange a investigação em Didática, a formação e o pensamento político sobre o campo. O *design* empírico do estudo deverá, pois, contemplar meios de compreender o desenvolvimento para que aponta uma experiência colaborativa entre estes participantes, em alinhamento com esta visão abrangente.

A ideia de comunidade vem reforçar esta necessidade de alargar o olhar investigativo. Recordo que comecei por usar o termo, antecipando um cenário desejável de uma comunidade de didatas constituída por Acds. e por Profs. (Parte I, I.2.2.4), embora reconhecendo que a história das suas relações os tem apartado em comunidades que se isolam mutuamente. Mas as fronteiras que as têm dividido poderão converter-se em pontos de acesso, permeabilizando-as, renovando-as, fundindo-as (cf. Amin & Roberts, 2008: 360; Wenger, 1998: 290). Como vimos, não é possível criar uma comunidade a partir de um projeto desenhado com essa intenção. É pretensão que, portanto, não assumo. Mas podem pensar-se e realizar-se projetos de colaboração mais ou menos localizados, na expectativa de que a sua multiplicação possa ir fertilizando um terreno capaz de a fazer nascer. Por isso, é importante conceber iniciativas colaborativas que prevejam a sua própria extensão, perspetivando-se no futuro e, assim, dando sinais de possibilidade de emergência de relações sólidas, duradouras e consequentes.

A investigação sobre projetos colaborativos e sobre comunidades dá-lhes visibilidade. Do ponto de vista empírico, por inevitáveis constrangimentos que sempre impõem opções necessariamente redutoras, é legítimo restringir o foco da análise, elegendo dimensões e sujeitos de observação preferenciais. Este trabalho que, por

razões já explicitadas, incide nas relações entre investigação em Didática e E/A nas escolas e no seu efeito nas práticas de ensino dos Profs., fica assim validado como investigação (cf. Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005: 81). Porém, considerando a vocação transformadora da atividade científica, é fundamental que todos os implicados se revejam nos estudos realizados e se vejam por eles reconhecidos. Uma focagem estreita, que claramente privilegie uns em detrimento de outros, poderá gerar falsas percepções da importância do seu papel, condicionando o seu sentido de pertença a um espaço de realização e a um ambiente relacional comum e o seu empenhamento na concretização das ideias que o mobilizam. Daí terão, porventura, despertado as objeções de Acds. que, na fase inicial de divulgação e discussão deste projeto de investigação (por exemplo, em seminário interno do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, em 24.03.2004), reclamavam maior atenção aos seus congéneres envolvidos.

Este dilema entre conceptualmente desejável e decisões empíricas legitimamente tomadas na orientação inicial do estudo começou a ser vivido, como observei nas páginas da Introdução deste trabalho, na sequência de um percurso de investigação desenvolvida em equipa no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Costa *et al*, 2005; Araújo e Sá, Canha & Alarcão, 2002; Araújo e Sá, Canha, Costa & Alarcão, 2002 e 2003). Adquirindo consistência progressiva durante o processo de revisão e reflexão teórica sobre o tema, foi intensamente ativado pela redação deste texto, determinando um difícil equilíbrio na apresentação das ideias e na definição e relato de um desenvolvimento empírico que, mantendo o foco inicial, permitisse compreender e descrever um quadro mais vasto. Foi este equilíbrio que aproximou o trabalho de investigação da visão ecológica e sistémica da Didática que defendo (Parte I, I. 1.1), segundo a qual uma ação centrada em um ou mais dos seus domínios, mas consciente da sua amplitude, desencadeia efeitos nos outros e sustenta o desenvolvimento do campo.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – UMA OPORTUNIDADE DE APROXIMAÇÃO COLABORATIVA

Introdução

No capítulo anterior falei de colaboração e de comunidades constituídas por Profs. e por Acds. como motores de transformação rumo ao desenvolvimento integrado da Didática e à consecução da finalidade que move todos os atores no campo – a melhoria do E/A.

Começo por me deter agora sobre o que hoje se entende por melhoria do E/A. Que lugar ocupa a Educação nas prioridades das sociedades atuais? O que se espera dela nesta época pós-moderna? Que apelos lhe são lançados? Que responsabilidades lhe são acometidas? A busca de respostas a estas questões despoleta uma reflexão que inaugura uma linha de pensamento neste estudo, conjugando-a na construção da temática que, assim, se recompõe e complexifica. Deste modo, a Secção 1 parte de uma análise do mundo de hoje à procura de uma compreensão dos desafios que a contemporaneidade coloca à Educação e encaminha-se no sentido da reconceptualização do papel do Prof. e da sua profissionalidade.

A formação contínua de Profs. é apresentada, de seguida, como uma componente de percursos mais abrangentes de formação e de desenvolvimento profissional, que se projetam no desenvolvimento da escola, da Educação e da sociedade. Na evolução deste pensamento, reencontra-se o valor da investigação colaborativa entre Profs. e Acds. como instrumento de renovação do conhecimento e da ação e, assim, como um apoio estratégico à formação e ao desenvolvimento. Numa visão de mudança como processo

sistémico, multidimensional e plural, destaca-se a relevância dos papéis de todos os que nela se implicam, comprometendo atores ao nível micro das equipas de Acds. e de Profs., ao nível meso das instituições que enquadram a sua atividade profissional e os seus projetos de colaboração e ao nível macro dos responsáveis pela administração política. Encerrando a Secção 2 deste capítulo, um balanço crítico em torno do sistema de formação contínua de Profs. em Portugal permite reconhecer-lhe fragilidades mas também perceber potencialidades que, combinadas num pensamento que antecipa a renovação do próprio sistema, configuram um espaço de oportunidades para a concretização de dinâmicas colaborativas de investigação/formação.

Finalmente, a atenção do investigador, que na exploração de uma problemática vai construindo os alicerces conceptuais de um estudo, volta-se para a clarificação da abrangência e dos limites do seu olhar. Num exercício de síntese, retoma-se e atualiza-se a compreensão das relações interdisciplinares da Didática, identificando uma zona de interseção que liga este campo de atividade à Formação de Professores e à Supervisão, e explicitam-se as opções que determinam a fixação do foco de interesses neste trabalho.

1. Rumos de Mudança num Mundo em Mudança – A Educação, o Professor e o Desenvolvimento Sustentável

1.1. Mudar para fazer face à mudança – uma condição da contemporaneidade

Quando na atualidade procuramos compreender o mundo e sobre ele intervir, independentemente do campo de atividade em que nos situemos, torna-se inevitável contextualizar esses intentos no fenómeno da globalização, ponderando os condicionalismos que determinam a sua natureza e os desafios que coloca. Enquanto movimento que atravessa os países, numa troca de bens, serviços, capital, pessoas e ideias, a globalização iniciou-se em épocas bem recuadas que deram origem aos primeiros acontecimentos de internacionalização de mercados e de culturas, concretizando-se, a título de exemplo, na expansão religiosa (Collinson *et al*, 2009: 5; Little & Green, 2009: 166). No caso português, o contributo mais icónico terá sido, porventura, até esta data, o empreendimento dos Descobrimentos, iniciado no século XV.

Mas, num entendimento mais amplo, este fenómeno de globalização poderá, quanto a mim, reconhecer-se muito antes da formação das primeiras nações e do traçado das suas fronteiras, remontando às origens da espécie humana e acompanhando e definindo toda a história do seu percurso desde então. Identifico-o como sinal visível do ímpeto que sempre impeliu o Homem a caminhar para além do seu *habitat* restrito, explorando novos territórios e possibilidades de construir a vida. Vejo-o como um processo em espiral que sucessivamente alarga o raio da ação humana, criando, em cada conquista, novas necessidades que, por sua vez, desencadeiam a ocupação e o domínio de um espaço mais vasto. No filme “Matrix” de Andy e Larry Wachowski (Wachowski & Wachowski, 1999), uma visão desejavelmente caricatural sobre a natureza do Homem denuncia os efeitos nefastos deste percurso evolutivo que o distingue como espécie. Esta obra cinematográfica dos irmãos Wachowski retrata um futuro imaginário, em que máquinas desenvolvidas após o advento da inteligência artificial dominam o mundo e ameaçam o Homem, que as construiu. O agente Smith é uma dessas máquinas, uma personagem central que, a dado momento, diz:

“Agent Smith: I'd like to share a revelation I had during my time here. It came to me when I tried to classify your species. I realized that you're not actually mammals. Every mammal on this planet instinctively develops a natural equilibrium with the surrounding environment but you humans do not. You move to an area and you multiply until every natural resource is consumed. The only way you can survive is to spread to another area. There is another organism on this planet that follows the same pattern. Do you know what it is? A virus. Human beings are a disease, a cancer of this planet. You are a plague, and we are the cure.”

Assustadoramente, é possível, sem grande hesitação, identificar este lado negro da globalização no esmagamento dos povos mais enfraquecidos pela pobreza e pelo isolamento ditado pela tentacular política económica das nações mais poderosas, na destruição provocada pelos onnipresentes conflitos armados, em maior ou menor escala, nos atentados ao ambiente, que fazem perigar a própria vida. Mas tem sido também essa vontade de abraçar o mundo inteiro como nação sua que tem permitido ao Homem inventar mecanismos cada vez mais eficazes de sustentação da sua existência. É por isso que existem hoje condições claras para que a vida possa ser mais segura, mais confortável, mais longa e mais feliz. O grande insucesso advém do facto de estes benefícios apenas estarem reservados a alguns e de serem conseguidos, frequentemente, à custa de uma subsistência fugaz e degrada de outros e da fragilização do planeta. Como adiante veremos, esta frustração combina-se com outras preocupações que ditam as prioridades de desenvolvimento da sociedade.

A globalização e o processo continuado de mudança que comporta parecem, de facto, estar associados a todo o trajeto do desenvolvimento humano, como dado intrínseco e natural no percurso de evolução. Não é, por isso, um fenómeno que caracteriza apenas a atualidade. Porém, nas últimas décadas, temos vindo a desenvolver sobre ele uma consciência coletiva, plasmando-o como enquadramento quase obrigatório do pensamento e da ação nos mais diversos domínios, e isso prende-se com fatores que, na história recente, têm afetado o processo de mudança e que dele decorrem.

Os dramáticos avanços científicos e tecnológicos que têm ocorrido a partir da última metade do século XX, sobretudo na Europa e no restante mundo ocidental, marcam a última fase da globalização (Buchberger *et al*, 2000: 28; Collinson *et al*, 2009: 3; Little & Green, 2009: 166-67), tanto pelo seu alcance como, sobretudo, pelo ritmo que imprimiram ao processo de mudança. É este ritmo de aceleração crescente que, a par das transformações trazidas pela Ciência e pela Tecnologia e delas se alimentando, tem

provocado uma “*mudança sísmica*” (Goodson, 2003: 66) nos modos como as sociedades vivem e planeiam o futuro. A revolução nas comunicações transformou a informação num produto de acesso fácil, de consumo imediato, agilizou e intensificou a interação entre pessoas e as trocas de bens e serviços, refletindo-se na prontidão de resposta a necessidades e na aceleração da atividade nos mais diversos domínios. O crescente poderio das grandes corporações multinacionais passou a ditar as regras de mercado, de produção e de consumo (Little & Green, 2009: 167), e o sucesso económico adquiriu estatuto de critério primeiro na governação das sociedades. As regras da economia e os seus critérios de sucesso contagiaram os restantes domínios de atividade. “Mais e mais depressa” converteu-se no mote de uma era.

Com toda a facilidade de resposta e a rapidez que caracterizam a atualidade, seria talvez de esperar que a vida fosse hoje mais disponível para o prazer de a apreciar, mais tranquila e mais segura para todos. Contudo, o nosso tempo é cada vez mais curto para acomodar todas as exigências que também se multiplicam, afetando a qualidade das relações com os outros e com o mundo e as expectativas de realização pessoal (Rios, 2009: 2). O deslumbre das facilidades conseguidas pelos avanços e a velocidade a que se têm processado nos países economicamente mais poderosos fizeram emergir uma noção de progresso que nos impediu de perceber as suas implicações ou que nos levou a ignorá-las, como se de efeitos colaterais inevitáveis se tratasse. Num crescendo descontrolado de produção e consumo, conduzimos o planeta a um ponto próximo do não-retorno. Como atrás ficou dito, deparamo-nos com profundas e chocantes assimetrias entre um mundo rico que usufrui e desperdiça e um outro que sobrevive em condições de miséria extrema. E o estado de degradação ambiental coloca-nos perante a perspectiva de catástrofe iminente, com consequências devastadoras.

Porém, foi justamente esta evolução veloz sustentada nos contributos decisivos da Ciência e da Tecnologia que fez igualmente perceber a urgência de adequar modos de pensar e de agir, invertendo ou redirecionando alguns rumos, potenciando outros, corrigindo erros passados e preparando o futuro.

Se, por um lado, a noção de globalização comporta uma ideia de standardização (cf. Loomis, Rodriguez & Tillman, 2008: 234), por outro, os seus produtos (sejam conceitos, teorias ou bens) são transformados quando transpostos para contextos particulares, combinando o global e o local, num processo que Collinson *et al* (2009: 5) designam “*glocalização*”. Não são, por isso, comodidades que se importam e se aplicam;

carecem de um pensamento e de uma ação que lhes confira significado próprio em cada situação. Nessa medida, também a informação que vai sendo produzida é matéria transformável, sujeita a avaliação crítica. Abundante e liberalmente disponível através dos meios informáticos, apela, antes de mais, a uma capacidade de discernir entre a informação fiável e o ruído causado por outra, pouco rigorosa, bem camuflada pelo seu formato escrito (mais facilmente aceite como informação séria) e pela argúcia dos *designers* que concebem os seus suportes. Para além disso, precisa de se adequar à particularidade de cada contexto em que é convocada, reconfigurando-se em conhecimento, de acordo com o pensamento de Morin (1999: 15). Exige-se, assim, ao Homem do mundo de hoje não a capacidade de acumular saberes mas sim a mobilização crítica desses saberes para atuar em função de circunstâncias específicas, ie, exige-se competência (Pérrenoud, 2001) para construir conhecimento e para agir. A informação é um bem comum, o conhecimento o instrumento de renovação (cf. Alarcão, 2003: 16, 22).

A emergência do pensamento pós-moderno trouxe consigo a perceção de um mundo dinâmico, instável, que permanentemente se renova. Neste entendimento, o conhecimento percebe-se como provisório e em constante evolução, relativizando-se na particularidade do contexto em que nasce e na individualidade do olhar do sujeito que o constrói, e a mudança é encarada como elemento integrante da própria vida. O que antes se tinha como certo passou a admitir-se como temporário, o anteriormente adquirido é agora apenas um estágio no processo de mudança. Uma visão mais sistémica e ecológica do mundo permitiu perceber que o que acontece num contexto situado no tempo, no espaço geográfico ou no espaço social tem repercussões à escala global e que, afinal, os problemas de uns são mais cedo ou mais tarde problemas de todos. Esta compreensão, aliada à consciência dos excessos cometidos, reconfigurou o conceito de progresso à luz das noções de desenvolvimento sustentado (WCED, 1987: 43) e de consumo sustentado (UNCED, 1992), afirmando um novo posicionamento face ao presente e ao futuro, “...a vision of sustainability that links economic well-being with respect for cultural diversity, the Earth and its resources” (UNESCO, 2007: 6). A paz, a solidariedade e o compromisso com o ambiente são hoje mais do que princípios ou ideologias humanistas, são condição de sobrevivência (cf. Little & Green, 2009: 172).

Para fazer face aos desafios da contemporaneidade, torna-se, assim, imperioso mudar valores, atitudes e comportamentos, formas de compreender o mundo e de sobre ele agir, no desenho de cada percurso individual e do percurso coletivo - “Change is not

an outcome in the post-modern world: it is a condition” (Goodson, 2003: 66). É preciso aprender a desenvolver competências que nos permitam construir conhecimento para fazer face à mudança com otimismo, construindo o presente sem comprometer o futuro.

1.2. O professor dos ensinos básico e/ou secundário – um cidadão do mundo pós-moderno, entre desafios da sociedade e a (auto)construção do prestígio e da influência profissional

O movimento de globalização e as necessidades de mudança que, na sua história recente, fez emergir como prioridade colocaram a Educação no centro das expectativas do mundo (cf. Little & Green, 2009: 166). Nela se depositam as grandes esperanças de desenvolvimento dos projetos nacionais, permitindo fazer face aos desafios da contemporaneidade (cf. Mesquita, 2006: 558), designadamente, no que toca ao crescimento económico, num contexto de competitividade internacional à escala global (cf. Little & Green, 2009: 168). Os casos de sucesso das economias em expansão associados a esforços no domínio educativo, por exemplo na China e na Índia, inspiram e reforçam esta convicção (cf. op. cit.: 168-69). E, confiando à Educação a preparação das gerações futuras, a sociedade vai mais longe nos seus apelos, imputando à primeira a responsabilidade de formar para o equilíbrio entre progresso, prosperidade e salvaguarda de valores humanos e ambientais, missão que a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) consagra no seu projeto de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2007). É, assim, através da Educação que se perspetiva a formação de um cidadão autónomo, capaz de aprender para a mudança e com a mudança – “...estamos a falar da preparação dos alunos para uma sociedade complexa que exige deles uma cidadania inteligente e eficaz” (Sampaio Santos, 2006: 560).

Esta centralidade da Educação e do seu papel na reconstrução do mundo e na produção de respostas para os problemas que hoje se colocam tem assumido proporção crescente, transformando-se num “*lugar-comum*” (Correia, 1999: 16) e ecoando na voz da sociedade geral:

“Pouca gente quer fazer algo relativamente à economia, mas todos – os políticos, os meios de comunicação de massas e o público em geral – querem fazer algo na educação” (Hargreaves, 1994: 5).

Mas se a Educação ganha visibilidade e destaque como ramo de atividade crucial para atender aos imperativos ditados pela mudança, assiste-se simultaneamente ao avolumar de um discurso que desacredita o Prof., enquanto responsável pela escolarização básica da população (cf. Correia, 1994: 13). Perante os fracassos do próprio sistema educativo que, em vários países, se tem revelado incapaz de proporcionar a todos os jovens o domínio de conhecimentos considerados mínimos (Charlot, 2006: 132-33), é ao Prof. e ao pedagogo que se aponta o dedo da culpa, acusando-os de impreparação e de negligência ou mesmo de agirem à revelia das responsabilidades que lhe competem:

“En el discurso antipedagógico, el pedagogo encarna la figura del diablo. Al igual que Satanás, que fue creado por Dios pero se volvió contra su creador, el pedagogo pretende estar al servicio del conocimiento pero, de hecho, lo traiciona. Es el que tienta, el que seduce, el que ofrece el placer de la manzana en lugar del verdadero conocimiento” (op. cit.: 134).

Será lícito atribuir à Pedagogia tais responsabilidades? E o que esperar do Prof., numa época exigente que clama grandes mudanças da capacidade humana de gerir um mundo em perpétua transformação?

Na essência, as expectativas sobre o campo coincidem com o pensamento de todos os que, por dentro, o vamos construindo e vivendo como cenário a partir do qual, investindo-nos como profissionais, podemos contribuir para os projetos de vida que a humanidade desenha. Acreditando que a aprendizagem alimenta atitudes e ações inteligentes, defendemos também convictamente o seu potencial transformador. Sustentamos que sistemas formais criados pelo Homem para promover a aprendizagem são fulcrais para o seu próprio desenvolvimento, quando neles convergem um conhecimento sólido sobre o processo de aprender e sobre as condições que, rodeando-o, o determinam e uma atitude genuína de compromisso com a Educação. Por isso, desejamos igualmente ver-lhe reconhecido o lugar importante que lhe reservamos na construção das sociedades, em qualquer tempo e em qualquer contexto e não apenas em altura de crise.

No entanto, é claramente injusto imputar a um só domínio de atividade humana a responsabilidade pelos *“problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade”* (Hargreaves, 1994: 5) e irrealista esperar que os atores que nele se movem possam, sozinhos, fazer cumprir as demandas do mundo. Os desafios que hoje se colocam

apelam a um esforço concertado, que compromete os Estados e a sociedade civil, envolvendo os seus diversos setores e os cidadãos individualmente. Se as teias do tecido económico continuarem a apelar ao consumo e a criar profundas desigualdades sociais, se a Educação, a saúde e o trabalho não estiverem ao alcance de todos, se a justiça não for rigorosa na observação dos direitos humanos e dos direitos da Terra, se individualmente continuarmos agarrados a uma ideia de realização que valoriza a acumulação de riqueza mais do que o usufruto da vida, a mudança que se preconiza rumo ao desenvolvimento sustentável será apenas uma visão por concretizar.

De igual modo, a Educação exige, no âmbito da sua atividade e do desempenho da sua função social, um compromisso alargado. Para que o sistema educativo possa cumprir as suas finalidades e seguir no caminho que lhe é preconizado pela sociedade, redimensionado e contextualizado num esforço coletivo, é necessário promover, em cada área de atuação, a emergência de uma consciência pública que reconheça a necessidade de formar cidadãos capazes de desenvolver competências para enfrentar a atualidade e o futuro. Desejavelmente, tal consciência exigirá a reapreciação dos obstáculos que, no seio do próprio sistema educativo, corrompem este propósito, como por exemplo acontece com os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos que, nos ensinos básico e secundário (EBS), continuam a premiar a aquisição e acumulação de conhecimentos, reforçando práticas prescritivas de ensino, pouco consonantes com o desenvolvimento de uma autonomia capaz e atuante²⁹ (Collinson *et al*, 2009: 12). Mas a voz coletiva irá, seguramente, mais além e obrigará a repensar as políticas de governação que favorecem critérios económicos e que limitam o potencial da ação educativa, desresponsabilizando o Estado e deslocando para a escola a pressão de uma gestão financeira que, cada vez mais, se prevê contingentada e autossustentada (op. cit.: 6). E a mesma visão alargada da mudança fará perceber implicações ao nível das leis do trabalho e a importância de desenvolver estruturas de apoio às famílias que aliviem a escola da tarefa de ocupar as gerações jovens, permitindo-lhe concentrar os seus esforços na sua missão de promover a sua formação.

Os projetos para o mundo e, como tal, os projetos para a Educação requerem, pois, uma corresponsabilização alargada em que todos são aliados e em que cada um desempenha um papel determinante. São complexos, ambiciosos, e a perspetiva que

²⁹ Considere-se, a título de exemplo, a recente e progressiva multiplicação dos momentos sumativos, com a introdução de testes intermédios no final de todos os ciclos de aprendizagem e de exame nacional no final do 2º ciclo do ensino básico (GAVE, s/d e Dec. Lei 94/2011), e a influência que eles exercem na perceção de Profs., alunos e famílias sobre o que deve e como deve ser aprendido e ensinado.

apresento nos parágrafos anteriores será certamente irrealista aos olhos de alguns. Sê-lo-á porventura. Mas vejo-a igualmente como exequível, se a orientação da mudança for encarada como um esforço sistêmico, somente possível através de uma ação coletiva abrangendo as diferentes variáveis que interferem no processo (cf. Mason, 2009: 121), e se cada um no seu espaço próprio assim acreditar, agindo nesse sentido. Ao Prof. caberá, seguramente, um contributo definitivo.

As grandes exigências sociais que hoje se projetam sobre a Educação lançam-se igualmente sobre o Prof. (Teodoro, 1994: 63), afirmando-se o “*professor de elevada qualidade*”³⁰ (Buchberger *et al*, 2000: 2) como agente central do processo de mudança (Hargreaves, 2002: 3; Sugrue & Day, 2002: xv). Contudo, como vimos, a sociedade não é unânime na confiança que nele deposita; alguma voz pública, influente apesar de não informada (cf. Sampaio Santos, 2006: 560), acredita na Educação, mas não nos Profs.. Pressionado pelas imposições que se multiplicam e diminuído por esta imagem externa, o Prof. certamente deixa-se afetar na sua autoimagem e a sua atuação profissional, assim condicionada, ficará aquém das suas potencialidades, dos seus desejos de realização e das expectativas que sobre si recaem. Em meu entender, reside aqui uma possível via de entrada que importa ter em conta na abordagem da mudança em Educação. É preciso que o Prof. seja visto e se veja como alguém de importância inquestionável na organização das sociedades e na construção do mundo. Trata-se, no fundo, de uma questão de prestígio do Prof. e da sua profissão.

Na perspetiva ampla de corresponsabilização que atrás defendo, não bastará, pois, impor ao Prof. a apresentação de bons resultados de desempenho de uma função social considerada decisiva. Para que tal ocorra, a sociedade geral deverá estar disposta a reconhecer a esta classe profissional um estatuto compatível com a natureza e o alcance do contributo que lhe é exigido. Naturalmente, isto implica que todos estejamos disponíveis para suportar o financiamento de um serviço público que elegemos como prioritário, perspetivando-o como um investimento mais do que como uma despesa. Note-se, por um lado, que, apesar dos câmbios atuais no cenário do mundo do trabalho, com ramos de atividade que subitamente se extinguem e outros que nascem, definindo traçados profissionais cada vez mais flexíveis, a profissão do Prof. ainda é vista como uma carreira para toda a vida (Buchberger *et al*, 2000: 36-7). Acentua-se, assim, a dimensão do seu vínculo a uma área de atividade cada vez mais exigente, que a

³⁰ “*High quality teachers*”, no original.

contemporaneidade tem posicionado no centro da agenda de desenvolvimento. Contudo, tomando o rendimento salarial como indicador do estatuto profissional, conclui-se que os Profs. merecem pouco reconhecimento por parte dos Estados e da sociedade, já que os seus salários se encontram entre os mais baixos auferidos por profissionais academicamente qualificados (op. cit.: 36).

No parágrafo anterior procurei ilustrar a necessidade e a pertinência que defendo de um olhar atento e de uma atitude empenhada e atuante por parte da sociedade na consolidação do prestígio do Prof., reconhecendo a sua influência (European Commission, 2005) e criando condições de “*empowerment*” que lhe permitam exercê-la (Buchberger *et al*, 2000: 39), à medida das exigências do mundo contemporâneo. Fi-lo através de um exemplo apenas, porque penso conter substância suficiente para clarificar um posicionamento³¹, mas também, e sobretudo, porque acredito que o prestígio profissional do Prof., embora condicionado por fatores externos e em grande parte deles dependente, é conquistado pela própria classe docente. Por outras palavras, acredito que o prestígio se constrói e se consolida a partir de dentro, a partir do modo como o Prof. entende e vive a sua profissionalidade.

Inspirando-me no conceito de profissionalidade de Estrela (2002: 65), que a vê como “...conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional...”, procurarei agora caracterizar o Prof. que, em meu entender, estará mais apto a enfrentar os desafios que hoje se lhe colocam. Parece oportuno, antes de mais, afinar este conceito que aqui tomo como referência, à luz das noções de conhecimento e de competência introduzidas em 1.1., neste capítulo. Deste modo, a profissionalidade do Prof. pode ser entendida como o exercício e a vivência da sua profissão (cf. Lüdke & Boing, 2004: 1172-173), em que se combinam e se coconstroem conhecimento, competências e atitudes para agir profissionalmente.

Contextualizada pela natureza da mudança em curso, a função do Prof. associa-se, acima de tudo, com a formação do cidadão da sociedade do conhecimento, um “*knowledge worker*” (Collinson *et al*, 2009: 3) com competências que lhe permitem mobilizar saberes para ele próprio construir conhecimento capaz de sustentar o seu projeto de vida. Esse projeto que é individual precisa, contudo, de ter em conta os

³¹ Poderia ter-me detido, entre outros, sobre a necessidade de inverter o discurso público, valorizando, mais do que os fracassos, exemplos de sucesso do sistema educativo em Portugal, como o da diminuição da taxa de analfabetismo em 17% nos últimos 30 anos (dados do CENSUS 2001, em TSF, 2009) ou da extensão da pré-escolarização a quatro quintos da população (INE, 2008: 109).

condicionalismos e exigências de um coletivo social, que se perspectiva numa dimensão local do contexto próximo em que cada indivíduo se movimenta e nas suas ligações a um mundo ampliado. Tendo já percebido o mundo como complexo e dotado de uma dinâmica também complexa de globalização, o Homem compreendeu a necessidade de acompanhar e de se adequar a esse percurso de evolução, mas também de o redirecionar no sentido de uma ideia de desenvolvimento que viabilize a vida de cada um, de todos e do planeta. A concretização desta ideia de desenvolvimento sustentável, que se assume como condição de futuro, depende de cidadãos com uma atitude, um pensamento e uma conduta avisados, seres autónomos, reflexivos, críticos e pró-ativos. O contributo do Prof. consiste em proporcionar-lhes um percurso escolar que facilite o seu acesso a uma compreensão do mundo como hoje se desenha, nas suas dinâmicas interativas e nas suas exigências, e em estimular o seu potencial como autores de um conhecimento e protagonistas de uma ação consequentes para si e para a sociedade, ajudando-os a usar e a reconstruir os recursos e instrumentos que a sua contemporaneidade vai disponibilizando. Em suma, a educação escolar orienta-se no pressuposto de que o cidadão que for capaz de aprender com a mudança será capaz de viver com a mudança; promover o desenvolvimento das suas competências de aprendizagem ao longo da vida constitui a tarefa nuclear do Prof. (Coppieters, 2005: 129).

Neste contexto, a profissionalidade do Prof. compreende uma dimensão central de atuação pedagógico-didática junto dos alunos, que exige conhecimento sobre o mundo na abrangência dos grandes temas que hoje lhe dão forma (Alarcão, 2000: 41), um conhecimento que extravasa a área mais restrita de cada especialidade e se amplia a outras, que atravessam o currículo escolar, nele adquirindo expressão e dimensão fortes (Little & Green, 2009: 172). Cada Prof. precisa agora de compreender a área particular do currículo em que intervém, à luz das prioridades de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável que combina preocupações e interesses relativos ao ambiente, à paz, aos direitos humanos, à cidadania e ao desenvolvimento pessoal, coletivo e global (cf. op. cit.: 172). O conceito de “*subject matter knowledge*” (conhecimento do conteúdo), teorizado por Shulman (1986) como o conhecimento do Prof. sobre a sua área disciplinar, parece, assim, hoje alargar-se a uma nova realidade e a novas necessidades educativas, ganhando uma relevância renovada. Mas, de acordo com o autor, o Prof. é também detentor de um conhecimento próprio da sua profissão, um “*pedagogical content knowledge*” (conhecimento pedagógico do conteúdo) que o habilita a conduzir os alunos às aprendizagens relativas a uma dada disciplina curricular.

É este conhecimento que distingue, por exemplo, um Prof. de Biologia de um biólogo ou um Prof. de Línguas de um linguista. Shulman identifica ainda um terceiro domínio do conhecimento profissional do Prof., que designa “*general pedagogical knowledge*” (conhecimento pedagógico geral) e que se prende com a gestão de aspetos da aprendizagem que vão para além da especificidade disciplinar. Contudo, parece ser aos dois domínios anteriores que o autor atribui uma maior centralidade na definição da profissionalidade docente:

“This implied that teaching as ‘the transformation of understanding’ rested on depth, quality and flexibility of content knowledge and on the capacity to generate powerful representations and reflections on that knowledge” (Shulman, 1999: xi).

Do meu ponto de vista, impõe-se reenquadrar este pensamento no contexto da centralidade atribuída hoje ao desenvolvimento de competências, por autores em diversas áreas de atividade, nomeadamente entre outras, a Educação, a Economia e a Gestão (*inter alia*, Amaral, 2002; Bellier, 2000; Boterf, 2003; Cascão, 2004; Fleury & Fleury, 2001; Garrido *et al*, 1996; Pérrenoud, 2000; Roldão, 2009; Stringfellow, 2006). No caso português, no que toca às orientações do sistema educativo sobre o currículo nos EBS, influiu-se recentemente de modo inequívoco, relativamente a esta tendência. Com efeito, o Despacho 17169/2011, assinado pelo atual Ministro da Educação e Ciência, revoga determinações anteriores que elegiam o desenvolvimento de competências como elemento nuclear na conceção do currículo, ao mesmo tempo que reinstitui a este o carácter prescritivo que outrora lhe era atribuído. Cito um trecho do documento referido, que denota equívoco na compreensão da noção de competência (ao alegar que retirou relevância ao papel do conhecimento) e que ilustra bem este retrocesso:

“Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização.

O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade”.

Acredito, contudo, que esta decisão política não vingará durante muito tempo e que, a prazo, representará um tropeção episódico no caminho que se vinha a desenhar no

país, no sentido de estimular práticas de gestão e desenvolvimento curricular consonantes com conhecimento científico atualizado e com as necessidades de desenvolvimento dos cidadãos suscitadas pelo mundo contemporâneo. Por isso, no seguimento da reflexão que venho a construir em torno do destaque conferido por Shulman ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento pedagógico do conteúdo sobre o conhecimento pedagógico geral, tomo por referência a visão de decisores políticos anteriores que, como acabo de dizer, provável e desejavelmente retomará visibilidade no futuro próximo. Tal visão foi exposta do seguinte modo, em 2002, através do então Diretor do Departamento da Educação Básica (Paulo Abrantes):

“Com esta ideia procuramos explicar que, na educação do ensino obrigatório, o que se torna fundamental definir a nível nacional é, por um lado, o que se espera que do ponto de vista de competências gerais (que atravessam todas as disciplinas específicas nas várias áreas) todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua passagem pelo ensino básico e, por outro lado, que tipos de experiências devem ter vivido na escola no final do ensino básico. (...) E porque é que isto é necessário? Primeiro, para pôr mais ênfase nas competências e nas experiências que se vivem do que propriamente na soma dos conteúdos” (Cachinho & Vale, 2002: 210).

A deslocação do foco preferencial do currículo, da aquisição de conteúdos para o desenvolvimento de competências, acarreta assim, desde logo, uma mudança substantiva da natureza do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do Prof. (McLaughlin, 2002: 95), já que os conteúdos, mantendo a sua relevância central, surgem associados a competências que assumem lugar de referência. Para além disso, o que o autor considerou ser o conhecimento geral do Prof. sobre a aprendizagem afigura-se hoje essencial para que este possa desempenhar o seu papel de ajudar o aluno a adquirir e a aperfeiçoar competências que são transversais ao currículo (associadas ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e na construção de conhecimento) e a que se atribui lugar destacado.

A dimensão da profissionalidade do Prof. a que até agora me referi, que se prende com a sua ação didática na relação com os alunos, requer, pois, essencialmente, competências que conduzam ao desenvolvimento de competências (cf. Peralta & Metelo, 2000). Como tal, o Prof. precisa, por um lado, de dominar o objeto de aprendizagem (cf. Amaro, 1999: 426). Na essência, precisa de ser capaz de compreender o mundo (cf. Peralta, 2010: 7) e de utilizar os recursos que a Ciência e a Tecnologia disponibilizam

para construir conhecimento e para gerir a sua atuação como pessoa, como cidadão e como profissional (cf. European Commission, 2005: 3). Por outro lado, a natureza deste objeto e o entendimento que hoje se tem sobre o processo de aprendizagem exigem que este se organize de modo a que os alunos assumam o protagonismo na sua condução. Os alunos deixam de ser vistos como o cidadão de amanhã, projetos de pessoas que a sociedade adulta encomenda à escola conformando-os aos seus desígnios; são pessoas, com individualidade e com capacidades de aprender a traçar o seu futuro. Ser capaz de efetivar uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998), levando o aluno a dirigir a sua aprendizagem e a encontrar as melhores formas de aprender, constitui a competência nuclear do Prof. enquanto interveniente no processo, uma ideia que Einstein (citado em Gutiérrez, s/d) há muito compreendeu e que expressou numa afirmação que se tornou uma citação comum – *“I never teach my students; I only attempt to provide the conditions in which they can learn”*³². O Prof. é assim, sobretudo, um supervisor da aprendizagem dos seus alunos (Snow-Gerono, 2008: 1513), *“um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação”* (Alarcão, 2003: 66).

Para orientar neste sentido a sua atuação didática na sua dimensão de formação dos alunos, para desenvolver o conhecimento e as competências profissionais que tornem essa ação possível, o Prof. terá que assumir atitudes que, sustentando esse conhecimento e essa ação, através deles se estimulam e se desenvolvem. Assim, acredito, o Prof. terá que ser um cidadão da era pós-moderna, desperto, curioso, apaixonado pelo mundo e disposto a contribuir para o seu desenvolvimento sustentável. Nessa maneira de estar e de ser cidadão do mundo, perspetiva a sua relação com os seus alunos, confiando no potencial humano para autogerir o crescimento individual e para intervir no desenvolvimento coletivo, encorajando esse percurso e acreditando firmemente nos pressupostos das atuais linhas de orientação educativa centradas no desenvolvimento de competências. Ao reposicionar o seu papel, abdicando do poder de controlar sozinho o conteúdo e o processo de aprendizagem, rompe com uma tradição escolar enraizada (Cachinho & Vale, 2002: 211; Roldão, 2000: 18), obrigando-se a uma atitude de abertura à renovação das próprias práticas. E a natureza da aprendizagem, situada no contexto e no sujeito que aprende, transforma esta disponibilidade para a mudança num elemento constitutivo e constante da sua prática. Sem este envolvimento pessoal do Prof., sem a sua implicação emocional e afetiva traduzida nestas atitudes, a

³² Não foi ingenuamente que introduzi uma citação de Einstein, uma personalidade que não se tornou célebre pela sua atividade enquanto educador, mas cujas teorias científicas em muito contribuíram para impulsionar o pensamento pós-moderno que, como tenho vindo a defender, enquadra o atual pensamento em Educação.

construção do seu conhecimento e da sua ação na perspectiva que aqui defendendo serão, se não inviabilizados, fortemente ameaçados.

Mas o Prof. precisa ainda de compreender que a interação pedagógico-didática em situações de E/A, sendo nuclear na definição da sua profissionalidade, não esgota o seu âmbito de ação (cf. Hargreaves, 1994: 15; Marcelo García, 1999: 27). A natureza do processo de E/A e o horizonte de desenvolvimento que a Educação persegue implicam modos e dispositivos de gestão integrados, acentuando a necessidade de o Prof. intervir em outros domínios e fazendo emergir outras dimensões da sua profissionalidade que, como comecei por dizer na apresentação do conceito, integra competências e, consequentemente, conhecimento e atitudes. Para descrever a dimensão anterior (atuação pedagógico-didática junto dos alunos), optei por me referir individualmente a cada um destes três elementos conceptuais, na tentativa de ilustrar a pertinência de os ter em mente quando se pensa sobre a profissionalidade docente. Contudo, cada um deles remete para os outros e abrange-os, podendo qualquer um ser tomado como entrada nesta procura de clarificação. Estabelecidos estes princípios, por uma questão de economia de texto, será esta a opção a partir daqui.

A valorização do papel do aluno no processo de E/A alia-se a uma conceção de currículo como construção contextualizada, enquadrada numa visão de escola como projeto integrado na sociedade e em interação com ela. A escola e as pessoas que a habitam são elementos de um espaço social com uma história própria e com um rumo que a todos compete construir. E essas comunidades locais fazem parte de contextos sociais que se ampliam das regiões a um país que, por sua vez, evolui como nação do mundo. O currículo é, assim, um instrumento ao serviço do projeto do país perspectivado na sua interação com o mundo, ao serviço do projeto das populações locais, do projeto da escola e dos projetos de cada um dos seus alunos. Como tal, é pensado como orientação geral ao nível do poder central e reconstruído localmente à medida de necessidades e anseios particulares (Roldão, 2000: 17). Ao atualizá-lo em situação de E/A, com pessoas singulares, o Prof. tem a responsabilidade de operar sobre ele as transformações necessárias para o adequar a esse nível último de especificação, conferindo-lhe valor como orientação de práticas concretas. O Prof. é, portanto, um gestor do currículo (Gess-Newsome, 1999b: 58; Marcelo García, 1999: 27; Roldão, 2000: 18; Santomé, 1994: 33). Mas a gestão do currículo implica um pensamento e uma ação concertados, que confluem no projeto de escola e que envolvem os Profs. e outros atores (alunos, famílias, representantes da autarquia e de diferentes setores da comunidade),

em diferentes espaços de decisão. Nestes espaços, que na escola se constituem formalmente em órgãos de gestão, o Prof. tem que ser capaz de interagir com outros que, numa perspetiva colaborativa, se unem em torno de interesses comuns (cf. Canário & Correia, 1999: 140; European Commission, 2005: 3; Lopes, 2004: 103; Marcelo García, 1999: 27) e de compreender o carácter sistémico da ação educativa e da escola como organização. A profissionalidade do Prof. revela-se, pois, também numa dimensão que lhe exige competências de intervenção na gestão da escola.

Ao intervir sobre o desenvolvimento de pessoas, seres individuais em contextos particulares, o Prof. convoca e desenvolve um conhecimento igualmente situado (Canário & Correia, 1999: 139; Mesquita, 2006: 556). Porém, esse seu conhecimento é, como todo o conhecimento, simultaneamente holístico, não se confinando aos contextos e às dimensões que constituem e identificam o exercício da profissão. É uma tentativa dinâmica e complexa de compreender o mundo e o Homem, um processo e um stock abrangentes que encaminha para a profissão (Correia, 1999: 25). É o seu conhecimento como pessoa total mas focado na profissão que lhe permite, por um lado, agir profissionalmente e, por outro, perceber que o carácter situado e efémero do próprio conhecimento implica que se envolva continuamente na sua (re)construção. Esta conceção aproxima-se de uma perspetiva pós-estruturalista que contesta a ideia de conhecimento como unidade inerte e de Prof. como seu mero destinatário (Carlsen, 1999: 133)³³. Percebendo-se como autor do seu próprio conhecimento, responsável pelo seu alargamento e fortalecimento permanentes, o Prof. aproxima-se da investigação educacional como prática empírica e, compreendendo as potencialidades da investigação colaborativa (Parte I. II. 1.1), envolve-se com outros atores que, como os Acds., consigo partilham um campo de atividade. Mantém, assim, com a investigação educacional a relação de convívio próximo a que me referi no primeiro capítulo (2.2.4), perseguindo um leque de interesses que, em consonância com a noção de conhecimento que tenho vindo a defender, não podem quedar-se na resolução de problemas de E/A (cf. Goodson, 2003: 19). Nesta perspetiva, o Prof. é um participante de pleno direito e de pleno compromisso na construção de conhecimento sobre a profissão e para a profissão, contribuindo para a consolidação do património científico das áreas disciplinares que se intersejam na sua profissionalidade.

³³ Nesta linha de pensamento, o autor citado tece uma análise crítica sobre a tipologia de domínios de conhecimento do Prof. proposta por Shulman e que atrás considere. Subscrevendo a ideia de que o conhecimento não é divisível em domínios isolados exteriores ao sujeito, relevo a pertinência de perceber as particularidades que assume na vida profissional do Prof. e, assim, o contributo de Shulman. Na tentativa de conciliar estas perspetivas, recorri ao termo dimensões, por lhe reconhecer um sentido mais flexível, que remete para a noção de zonas conceptuais que se atravessam.

O conhecimento do Prof. é indissociável da imagem que este tem de si e do modo como os outros veem o seu papel e ambos estão a mudar (Goodson, 2003: 4). Ao mesmo tempo que tais imagens se reconfiguram e se alargam a novas dimensões conceituais, aumentam as responsabilidades do Prof., mas também o seu protagonismo e autonomia na condução da sua profissão. Consciente da natureza mutante e contextualizada do conhecimento e convicto da centralidade que este ocupa na construção da sua ação, o Prof. encara a gestão do desenvolvimento profissional como um processo em que se investe pessoalmente ao longo da vida (Day, 1999: 57) e que inclui, como elemento decisivo, a contínua reconstrução do seu conhecimento.

O reconhecimento do papel central que o Prof. desempenha na condução da sua profissão, configurada nas dimensões que até aqui caracterizei, atribui-lhe o direito e o dever de assumir uma atitude crítica que contribua para uma articulação coerente entre concepções sobre Educação e sobre a profissionalidade docente e as políticas que guiam a realização de ambas (op. cit.: 57). Particularmente numa era de “*performatividade*” (Ball, 2002: 8; Kelchtermans, 2005: 2, 5) e de “*accountability*” (Snow-Gerono, 2008: 1502), propícia a climas de medo em que a apresentação de resultados a qualquer custo impera como princípio, a atuação avisada, crítica e responsável do Prof. torna-se imprescindível (Alarcão & Roldão, 2008: 68; Vieira, 2009: 4). Não basta que tenha um pensamento e uma opinião que faz ouvir, mais ou menos privadamente, nos momentos e espaços em que a discussão informal incide sobre temas educativos. É preciso que dê voz a esse pensamento nos espaços formais de decisão em que participa, projetando-a na sociedade, influenciando o sistema e assumindo a intervenção crítica na gestão das políticas educativas como uma das dimensões da sua atividade de Prof..

Na análise que desenvolvi, o Prof. emerge, antes de mais, como um cidadão do mundo pós-moderno, atento aos rumos da mudança e empenhado na procura de caminhos que conduzam a um desenvolvimento sustentável, capaz de garantir a vida e de gerar a felicidade individual. Vejo no Prof. um otimista que, agindo lucidamente num domínio em que é especialista, a Educação, encara o exercício da sua profissão como uma componente de um projeto de realização pessoal e como um contributo definitivo para a construção do projeto da humanidade. Não é, pois, um Prof. *para* o desenvolvimento, conformado a um modelo de atuação profissional definido e imposto a partir de fora; é um Prof. *no* desenvolvimento, com ele se comprometendo ao longo de um trajeto autonomamente traçado e gerido. Protagonista de uma profissionalidade abrangente, que engloba a Didática nas suas dimensões de formação, investigação e

política e que se estende para além deste campo disciplinar, o Prof. é um didata e um participante ativo na gestão da escola (Correia, 1999: 31). Porque sabe que essa profissionalidade se constrói e reconstrói continuamente ao longo da vida, combinando conhecimento, ação e perseverança, é também capaz de alcançar a sabedoria (op. cit.: 31; Alarcão, 2003: 17), condição do seu prestígio e da sua influência na sociedade.

2. A Formação Contínua de Professores na Sustentação da Mudança em Educação

2.1. Desenvolvimento profissional e formação contínua – o espaço estratégico da investigação colaborativa

A reconfiguração da profissionalidade docente face a um processo de mudança que envolve a Educação e todas as áreas de atividade humana bem como o próprio mundo tem sido acompanhada por uma preocupação crescente com a preparação do Prof. para enfrentar os desafios que a contemporaneidade tem feito emergir. Tal preocupação inscreve-se num quadro mais vasto que engloba a preparação de todos os adultos para exercer a sua atividade profissional e, de um modo geral, para gerir a vida e os apelos que ela lança. A perceção atual da natureza do mundo, que, como vimos anteriormente (1.2, neste capítulo), se repercute nas orientações educativas relativas ao cidadão em idade escolar, implica também para o cidadão adulto a necessidade de aprender com a mudança ao longo da vida. É essa aprendizagem, entendida como processo permanente, que ocorre quer em contextos institucionais formais quer em contextos informais, que permite ao Homem construir e reconstruir o seu conhecimento e a sua atuação em qualquer domínio e, assim, desenvolver-se pessoal e profissionalmente. No âmbito deste pensamento, tem-se assistido, a partir da segunda metade do século XX, a um crescimento substantivo do interesse por questões que se prendem com a Educação de Adultos, com a Educação Permanente ou com a Educação ao Longo da Vida (Canário, 1999: 12; Chalmers & Keown, 2006: 140-41; Magalhães, 2003: 189) e, no que toca à atividade docente, com o desenvolvimento profissional do Prof. (Lopes, 2004: 67; van den Berg, 2002: 588).

Tal como aqui é entendido, o conceito de desenvolvimento profissional evidencia um Prof. em permanente evolução, envolvido num processo que o acompanha ao longo da vida (García & Roblin, 2008: 115). Trata-se de um percurso complexo, em que se combinam a reconstrução do conhecimento e da ação e que ocorre em espaços formalmente instituídos no sentido de o promover ou em circunstâncias não planeadas com esse propósito, no exercício da profissão ou em outros momentos e contextos de vida (Saraiva & Ponte, 2003: 30). Nas palavras de outros autores:

“In recent years, researchers have conceptualised professional development as a more inclusive concept encompassing all formal and informal activities which are conducive to teacher learning and professional growth” (Flores *et al*, 2005: 112).

O desenvolvimento profissional concretiza-se, pois, na interação com a profissão e com o mundo numa perspetiva alargada e fundamenta-se no conhecimento que o Prof. assim vai construindo (cf. Estrela & Estrela, 2006: 75). É, pois, um processo que implica uma aprendizagem que decorre naturalmente desta interação mas que pode e deve ser apoiada através de ações planeadas (Day, 1999: 1, 4, OECD, 1998: 23). Por isso, se tentam identificar ciclos de vida do Prof. (Huberman, 1992; 2000; Marcelo García, 1999: 57-68), na tentativa de adequar as intervenções às características específicas de cada fase de desenvolvimento (Lopes, 2004: 100; Marcelo García, 1999: 57). Porém, cada Prof. é uma pessoa, com uma história individual que avança em transições ecológicas suscitadas por novas atividades, novos papéis ou novas interações pessoais (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998, citados em Alarcão & Roldão, 2008: 37). Por isso, o modo como se desenvolve não se ajusta facilmente a generalizações e mesmo os autores de modelos baseados em fases ou ciclos percebem as limitações das suas propostas: “Muito provavelmente, atingimos esse nível de generalização a troco de uma uniformização muito grande das diferenças entre indivíduos” (Huberman, 2000: 56). Do mesmo modo, Day (1999: 68), manifesta a sua voz crítica, expressando uma visão que também subscrevo:

“Conceptualizations of professional development as a linear continuum, though superficially attractive and plausible, are both over-simplistic and impractical since they are not based on a ‘teacher-as-a-person’ perspective but on a systems managerial perspective of ‘teacher-as-employee’”.

Esta ideia torna bem clara a centralidade do Prof. no seu próprio processo de desenvolvimento, associando-se a movimentos que valorizam a sua história de vida e a sua experiência profissional (Canário, 1999: 21; Goodson, 2000: 70; Jiménez, 2003: 61; Nóvoa, 2000: 15) e que estão na base de uma linha internacional de investigação centrada no pensamento do Prof., em grande crescimento a partir dos anos 70 do século XX (Sanches & Jacinto, 2004: 134-35). Neste contexto, percebe-se igualmente que o desenvolvimento profissional não pode ser imposto a partir de fora, requerendo a participação ativa do Prof. (Day, 1999: 97; Nissilä, 2005: 210), que assume autonomamente a gestão do processo como uma das dimensões da sua

profissionalidade. O Prof. deverá ser, assim, o protagonista de qualquer ação planeada com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Uma forma de o Prof. intervir sobre o seu desenvolvimento, estimulando-o, é investindo na sua formação, aqui entendida “...não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio” (Moita, 2000: 114) que suporta o conhecimento, o pensamento e a atuação. A formação acompanha e apoia assim a aprendizagem do Prof. ao longo do seu trajeto de desenvolvimento profissional e, tal como ele, concretiza-se na convergência das “pluralidades que atravessam a vida” (op. cit: 114), podendo ocorrer em situações intencionalmente pensadas ou em outras não formais e até aparentemente desconectadas do espaço profissional mas que se constituem em oportunidades de aprendizagem para a profissão. Nas palavras de Nóvoa (1999: 5): “A formação é um processo que não se deixa controlar facilmente. Acontece mais vezes quando não esperamos do que quando a programamos”. A formação em contexto formal é, pois, uma oportunidade organizada, um espaço de sistematização e de orientação de um trajeto mais amplo de aprendizagem e de reconstrução do conhecimento e da ação profissionais.

Assim percebida como componente desse processo mais vasto de desenvolvimento profissional, a atual noção de formação comporta também um sentido de evolução e de continuidade, rejeitando a “*filosofia da mochila*” (Buchberger *et al*, 2000: 16), ie, uma perspetiva cumulativa entre formação inicial e aperfeiçoamento do professor (Marcelo García, 1999: 137). Ao concretizar-se como “*ação educativa deliberada*” (Canário, 1999: 131), como processo formal institucionalizado, incorpora este pensamento, que se projeta na articulação que se pretende estabelecer entre formação inicial, período de indução e formação contínua (Buchberger *et al*, 2000: 4, 54; Collinson *et al*, 2009: 9; van den Berg, 2002: 591). Neste estudo que se foca nas relações entre Acds. e Profs. profissionais no ativo, é sobre a formação contínua destes últimos que faço incidir o meu interesse, entendendo-a como um “... conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor...” (Estrela & Estrela, 2006: 75) e explorando as suas potencialidades enquanto contexto de aproximação colaborativa.

Acompanhando a tendência no que toca ao interesse pelo desenvolvimento profissional do Prof., também a Formação Contínua se tem vindo a estabelecer como

área de conhecimento e de investigação (Bizarro & Braga, 2006: 7; Marcelo García, 1999: 11) sobre a qual recai um interesse crescente, designadamente, em Portugal (Correia, 1999: 4; Canário e Correia, 1999: 132; Lopes, 2004: 85), pesem embora críticas que apontam algumas limitações desse esforço em termos de “...inovação de práticas e de renovação do discurso” (Estrela & Estrela, 2006: 73). Convivendo com movimentos que, perante a presente crise económica e social, desacreditam a Educação e também a formação (Vieira, 2009: 3), uma outra visão identifica a formação contínua como potente elemento do processo global de desenvolvimento do Prof. (Day, 1999: 150), como resposta ao insucesso apontado ao sistema educativo (McLaughlin, 2002: 95) ou como fator de melhoria do E/A (Ashdown, 2002: 116; Mesquita, 2006: 556).

À luz do pensamento que sustenta a noção de desenvolvimento profissional, a formação contínua fundamenta-se conceptualmente em princípios semelhantes que, distinguindo-a de treino, reconhecem o papel central do Prof. na condução do processo (Collinson *et al*, 2009: 7; Karagiorgi & Symeou, 2007: 176; Marcelo García, 1999: 20; Moreira, 2005: 44) e valorizam uma “*pedagogia da recomposição*”, assente num trabalho sistemático de reflexão sobre a prática (Correia, 1999: 32). Como tal, estes princípios conferem particular ênfase à experiência profissional do Prof. como fonte e objeto de aprendizagem, acentuando o seu valor formativo (*inter alia*, Alarcão, 2000: 35; Alarcão, 2003: 49; Moreira, 2005: 43; Nicolaidis & Mattheoudakis, 2008: 280; Sillam, 2002: 5; Vieira, 2009: 8 e 2011: 11). É esta compreensão que está na base do modelo de formação e de aprendizagem que Kolb (1984) propôs, definindo-o como abordagem experiencial. De acordo com o autor (op. cit.: 41-2), esta abordagem implica um processo que parte da experiência do sujeito, levando-o a problematizá-la e a refletir sobre ela, para sobre ela intervir, reconceptualizando-a e, deste modo, dando origem a novas experiências e questões que abrem um novo ciclo de aprendizagem e de reconstrução da prática. Assim equacionado, o processo de aprendizagem comporta os elementos essenciais de questionamento, de inquirição sobre e para o E/A que caracterizam a atitude do Prof. reflexivo e que subjazem à prática da investigação empírica, tal como as apresentei em I. 2.2.2.

Nesta linha de pensamento, que distingue a investigação como prática de formação sobre as práticas e de transformação das práticas (Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005: 185; Bates, 2002: 8), multiplicaram-se internacionalmente, a partir dos anos 1980, modelos de formação centrados na investigação reflexiva (Zeichner, 1993: 29), efeito que se fez sentir em Portugal, sobretudo, a partir da década de 90 (Lopes, 2004: 83).

Todavia, esta tendência não é sinónimo de unanimidade no que toca à viabilidade de uma relação estreita entre formação e investigação. A introdução de práticas inovadoras de E/A associadas à investigação pode afetar negativamente a gestão do trabalho dos Profs. com os seus alunos, nomeadamente, perturbando o cumprimento de programas curriculares (Tardif & Zourhlal, 2005: 25). Por outro lado, segundo Sanches & Jacinto (2004: 208), estudos realizados em Portugal sugerem que os Profs. revelam uma ausência de hábitos de reflexão sistemática, que se manifesta em dificuldades de verbalização do pensamento e de fundamentação da ação. Mais ainda, em I. 2.2.1 dei conta de uma perspetiva que evidencia obstáculos que se levantam à realização de investigação por Profs. e que decorrem de contingências impostas pela sua atividade profissional. Nestas circunstâncias, alerta-se, a insistência numa formação centrada na investigação poderá normalizar uma abordagem elitista que beneficia os mais aptos e disponíveis, defendendo-se, em alternativa, a possibilidade e necessidade de promover uma atitude de indagação face às práticas, liberta do peso dos procedimentos da investigação empírica (cf. Moreira, 2004: 411 e 2005:75).

Como deixei claro em I. 2.2.4, reconheço como reais e importantes os constrangimentos que se levantam à atividade de investigação dos Profs., mas tive ocasião de apontar as razões que me levam a refutar a ideia de que tais dificuldades são intransponíveis e a acreditar que o cenário de uma comunidade científica em Didática que inclua estes didatas é possível e desejável. Do mesmo modo, no contexto da reflexão que agora desenvolvo, admito a pertinência das objeções enunciadas. A Educação precisa de acertos que harmonizem conceções teóricas e ação, no interior dos sistemas que conformam o ensino e a formação e na relação entre esses sistemas, por exemplo, reposicionando o lugar dos programas curriculares na gestão do currículo e do processo de E/A e, assim, facilitando práticas didáticas e de formação sobre essas práticas mais consonantes com os princípios de autonomia que as guiam. Não me surpreende tão pouco que os Profs revelem dificuldades ao nível de competências necessárias à investigação, já que a história da sua profissão dela os tem arredado. Contudo, tal como me diz a minha experiência enquanto formador em ações de formação contínua, outros autores dão conta do valor genuíno que os Profs. passam a atribuir à investigação enquanto instrumento de reconstrução do conhecimento e da ação, quando se envolvem em experiências que a integram (García & Roblin, 2008: 114; Loughran, 2002: 160). E, se parece haver consenso teórico em torno dessa potencialidade formativa e renovadora da investigação, entender como elitista a ideia de Prof. investigador, quedando-nos por alternativas que se assemelham a ‘mal menor’, é reduzir o Prof. a um

destino aquém das suas potencialidades, do seu direito de evoluir e da possibilidade de exercer uma influência realmente transformadora da sociedade. Nesta medida, perspetivo a formação contínua como um espaço em que a investigação é assumida como fator decisivo de desenvolvimento profissional do Prof., estimulando, nessa convicção, a relação de convívio próximo que preconizo entre didatas e atividade científica de construção de conhecimento (cf. I. 2.2.4. Formação contínua é, pois, investigação/formação).

Ao associar a investigação a um processo de aprendizagem que, visto como prática social, valoriza a colegialidade (CCPFC, 1999: 5) e o trabalho em equipa (Marcelo García, 1999: 23), a formação contínua é suportada por um quadro conceptual que se compatibiliza com os fundamentos teóricos da investigação colaborativa. Na atividade de construção científica de conhecimento em colaboração, reconhece-se uma forma de preparar para a diversidade e inclusão (Nevin, Thousand & Villa, 2009: 569; Pugach & Blanton, 2009: 575) e um ingrediente fundamental para a formação e para o desenvolvimento do Prof. (*inter alia*, Chalmers & Keown, 2006: 150; Collinson *et al*, 2009: 13; Day, 1999: 80; L'Hostie & Doyon, 2003: 136; van den Berg, 2002: 603; Vescio, Ross & Adams, 2008: 86; Wood, 2007: 281), nomeadamente, quando é desenvolvida por comunidades (Lieberman, 2000: 222; Snow-Gerono, 2008: 1506-507) e quando envolve Acds. (Angelides, 2002: 82; Eilks & Markic, 2011: 153). Trazendo para estes contextos a sua experiência como investigadores e assim constituindo potenciais apoiantes privilegiados do desenvolvimento das competências investigativas do Prof. (cf. Day, 1999: 154), ao mesmo tempo que nessa interação e nesses lugares encontram oportunidades de aproximação ao terreno de investigação, os Acds. são, acima de tudo, seus pares partilhando o mesmo campo, a Didática. A Didática na sua dimensão formativa (professores) adquire visibilidade como espaço de intervenção, dando origem, pela atualização da sua dimensão investigativa, a desenvolvimentos que se projetam na formação dos alunos e no pensamento sobre as políticas e que devolvem novos contributos à investigação e à formação de Profs..

Em II. 1.1, caracterizei as relações entre Acds. e Profs. envolvidos em investigação colaborativa como relações de complementaridade. Daí importo esta noção, distanciando-me de uma visão descendente que hierarquiza os papéis do formador e do formando e reinterpretando-os à luz de um entendimento de formação contínua como um processo de coaprendizagem e de coconstrução, em que ambos, formadores e formandos, formam, formando-se (Lieberman, 2000: 221; Vieira, 2009: 11). Na interação

que estabelecem entre si, ancoram a formação num processo de supervisão de “*orientação colaborativa, não hierárquica*” (Alarcão, 2009: 120), perspectivada como supervisão entre pares (Snow-Gerono, 2008: 1502). Neste sentido, argumenta-se que as relações prévias de proximidade favorecem estes processos (Moreira, 2005: 375), embora eu acredite que, podendo representar um autêntico elemento facilitador, não devem ser tomadas como condição decisiva. Aceitá-lo reduziria drasticamente o potencial da dinâmica colaborativa, já que se ajustaria a um universo mais limitado de atores. Mais do que depender de cumplicidades anteriores, determinante será investir nas atitudes de abertura ao outro e de compromisso com uma iniciativa comum em que assentam as relações de colaboração.

A supervisão reveste-se, neste entendimento, de um sentido que a afasta da ideia de controle exercido pelo formador sobre o trajeto formativo e que confere poder ao formando, o Prof., para conduzir o seu percurso de formação (cf. op. cit., 2005: 70). A supervisão é, assim, uma atividade que apoia o desenvolvimento do Prof., estimulando a sua autonomia e emancipação (Smyth, 1991: 17-19). Por isso, ele tem que ser incluído na definição de finalidades (Nir & Bogler, 2008: 378), na identificação de interesses e necessidades de formação e na gestão do processo (Karagiorgi & Symeou, 2007: 176: 176). A ação supervisiva constitui-se, então, como autorregulação das práticas (Vieira, 2009: 8) e como regulação colaborativa das práticas, como autossupervisão e como supervisão entre pares (Alarcão & Tavares, 2003: 114).

Porém, a interação entre Acds. e Profs. nestas situações, em que ambos são formadores e formandos, precisa, como todas as ações de grupo, de ser coordenada e é necessário que alguém se encarregue disso. Como diz Alarcão, “... convém que haja algumas pessoas que se sentem mais responsáveis por fazer correr a dinâmica supervisiva” (Alarcão, 2009: 121). O formador que obrigatoriamente tem que ser designado em contextos de formação contínua formal e que, na perspetiva que aqui defendo, pode ser um Prof. ou um Acd., poderá assumir essa responsabilidade. A sua função será, sobretudo, ajudar a criar condições para que o processo de investigação/formação colaborativa ocorra (op. cit.: 120), mantendo sempre sobre este uma visão integrada (cf. Sá-Chaves, 1999: 14), onisciente, capaz de orientar as tomadas de decisão em que toda a equipa se envolve e zelando para que os requisitos processuais exigidos pelos burocratas em níveis hierárquicos superiores não se sobreponham aos interesses e necessidades de desenvolvimento dos intervenientes (Nir & Bogler, 2008: 384).

Este formador formal, um coordenador, é também um supervisor, como são supervisores todos os outros participantes, quando agem no sentido do desenvolvimento dos seus colegas de percurso. No exercício desse papel, cada interveniente assume-se como facilitador do desenvolvimento do outro, estabelecendo com ele uma relação de interdependência (Vieira, 2009: 10). Esta ideia adquire particular acuidade neste estudo que apoia a reunião de Acds. e Profs. em iniciativas colaborativas de investigação/formação, já que as culturas de trabalho dominantes entre os Profs., habituados ao isolamento e a práticas educativas mais prescritivas, os podem levar a ver os Acds. como supervisores naturais e a perceber a supervisão como instrução (cf. Nir & Bogler, 2008: 378).

A ação supervisiva depende, pois, não de um conjunto de procedimentos que configuram um bom modelo, mas sim de uma noção de supervisão que se traduz metaforicamente como viagem de desenvolvimento (Snow-Gerono, 2008: 1513) e que se inscreve num quadro conceptual que abriga princípios reguladores das práticas neste sentido (Smyth, 1991: 18). Na condução de cada trajeto, os modelos produzidos pela reflexão e pela investigação em Supervisão são convocados de acordo com as características, necessidades e ambições dos intervenientes e com a especificidade de cada contexto, configurando um “*cenário integrador*” (Alarcão & Tavares, 2003: 42) e uma supervisão “*não-standard*” (Sá-Chaves, 2002).

Ao conceptualizar-se como ação contextualizada, a supervisão alinha com o pensamento sobre formação contínua, na centralidade que ambas conferem ao sujeito em desenvolvimento. Como atrás se disse, a formação contínua assenta num quadro conceptual que valoriza o Prof. e a sua experiência, defendendo-se a focalização do processo formativo nos interesses relativos à prática profissional. Subscrevendo este pensamento, importa contudo recordar que entendo os interesses e a prática do Prof. por referência a conceitos ampliados de ação profissional em Didática (Parte I, II. 2.2) e de profissionalidade docente (1.2, neste capítulo). A formação contínua que interessa ao Prof. é a que atende à sua globalidade como pessoa (Alarcão, 2000: 37) e à abrangência e complexidade da sua profissão (Day, 1999: 171; CCPFC, 1999: 4). Por isso, é redutor partir do pressuposto de que a relação pedagógica com os alunos constitui a única fonte de motivação do Prof. (van den Berg, 2002: 591) e perspetivar a formação como “*toolbox*” (Nir & Bogler, 2008: 377), advogando a sua incidência preferencial no reforço de conhecimento necessário ao trabalho em sala de aula (Ingvarson, Beavis & Kleinhenz,

2007: 376; van den Berg, 2002: 590). É a essa visão circunscrita que Zeichner (1993: 57) se refere nas palavras seguintes:

“...as recentes utilizações da noção de prática reflexiva na formação de professores promovem um desenvolvimento profissional fictício, e não genuíno...”
pela “...insistência de muitos programas em focar as reflexões do professor na sua própria prática de ensino e/ou nos seus alunos, negligenciando qualquer consideração das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor na sala de aula”.

A formação deverá, assim, relacionar-se com o trabalho do professor junto dos alunos e também com a sua atuação na gestão institucional (Leite & Pereira, 2002: 47), abrangendo temas da Didática, nas suas três dimensões, e da gestão escolar. Mas, percebendo o desenvolvimento profissional e pessoal do Prof. como um processo integrado que compreende a construção de conhecimento sobre a profissão e sobre o mundo, concebo um quadro muito amplo de opções temáticas em contexto de formação contínua. Por outras palavras, acredito que o aprofundamento de qualquer tema, em qualquer área de conhecimento e de atividade, poderá favorecer a formação e o desenvolvimento do Prof., desde que este seja capaz de, no exercício da profissão, atribuir significado ao conhecimento que constrói.

Parece-me, pois, razoável e pertinente que um Prof. de História se interesse por aprender sobre a culinária malaia, percebendo, por exemplo, os sinais que nela ainda se manifestam da presença portuguesa protagonizada por Afonso de Albuquerque, designadamente, em Malaca no século XVI e assim encontrando potencialidades de articulação com o seu trabalho com os alunos. Um percurso formativo em torno da obra de Picasso certamente ajudará um Prof. de Matemática a melhor perceber o modo como o pintor se socorreu da Geometria para representar a globalidade do objeto, introduzindo um movimento artístico que viria a ganhar notoriedade como cubismo. Talvez este Prof. possa aí descobrir maneiras de renovar o olhar dos alunos cuja experiência diz que “...quando o giz branco se acaba (...) é nesse momento que a Matemática fica colorida” (Menéres, 1984: 47). E o mesmo tema de formação encerra possibilidades de desenvolvimento para um Prof. de Línguas, que através dele poderá melhor perceber os reflexos do cubismo na poesia, aprofundando a sua compreensão da origem do concretismo, de que Guillaume Apollinaire foi precursor. Este Prof. terá assim ocasião de ler a *“pintura como um romance no plano”* (Manuel Sarmiento, artista plástico, em

conversa telefónica, em 13.07.2009), reconhecendo a proximidade entre diferentes formas de expressão artística e os cruzamentos que entre elas se estabelecem na transformação dos processos de representação e de interpretação do mundo. Estes são apenas exemplos breves de cenários hipotéticos imaginados por mim para justificar a abertura do leque de escolhas temáticas em formação contínua. Cada experiência formativa deverá permitir ao Prof. retirar proveitos concretos que, natural e intencionalmente, combinará com o exercício da sua atividade profissional.

O conceito largo de prática do Prof. e a proposta de ampliação dos temas de formação contínua que dele fiz decorrer não são, como procurei esclarecer, incompatíveis com a ideia de que os processos formativos devem estar intimamente articulados com a vivência concreta da profissionalidade. Pelo contrário, é essa mesma visão que integra, na formação, uma conceção da profissão do Prof. como atividade que se enquadra num mundo global, mas que se situa em contextos particulares, vividos por pessoas e comunidades com identidades próprias (cf. Little & Green, 2009: 172). A formação contínua é, assim, indissociável do contexto de trabalho do Prof. (*inter alia*, Canário & Correia, 1999: 140; Chalmers & Keown, 2006: 148; Durand, Saury & Veyrunes, 2005: 53; Lopes, 2004: 72; Nóvoa, 1999: 6; Sanches & Jacinto, 2004: 213); é nele e para ele que o Prof. se desenvolve. Por isso, a escola implica-se enquanto instituição na formação contínua do seu corpo docente (Ashdown, 2002: 127; Day, 1999: 9; Flores *et al*, 2005: 117), compreendendo-a num quadro amplo de autodesenvolvimento que inclui a investigação colaborativa e que a configura como organização aprendente (cf. Parte I., II. 1.2: 69). Este contexto formativo formal não é, pois, o único sustentáculo de desenvolvimento da escola e não será somente nele que a investigação colaborativa ocorre. Mas poderá e deverá, em meu entender, tomar-se como contributo-chave para a sistematização e orientação da aprendizagem sobre e em investigação colaborativa que, como tenho vindo a defender, desempenha um papel irrefutável no desenvolvimento das pessoas e das instituições que nela se envolvem.

Neste sentido, a escola mobiliza Profs. e órgãos de gestão interna na conceção e acompanhamento de um plano integrado de formação contínua (Veiga Simão *et al*, 2009: 64; Day, 1999: 2), que combina necessidades, interesses e ambições dos Profs. e da escola e que, reservando um lugar estratégico à investigação em colaboração, se articula com outros percursos de desenvolvimento, fortalecendo-os (cf. Stenhouse, 1978: 176). Nessa dinâmica que promove e apoia o desenvolvimento, a ação supervisiva em formação contínua de Profs. alarga-se também à escola (Alarcão, 2003) e os

responsáveis pela sua gestão são supervisores, “*líderes de comunidades aprendentes*” (Alarcão & Tavares, 2003: 148). Tomando uma atitude, sobretudo, facilitadora e encorajadora (Flores *et al*, 2005: 118), estes líderes/supervisores exercem uma supervisão discreta (Alarcão, 2009: 125), que estimula a participação dos Profs. e a responsabilização da escola na conceção e condução do processo. E, negociando a intimidade que muitos Profs. desejam ver garantida nos ambientes formativos (Nir & Bogler, 2008: 384), ajudam a manter presentes a necessidade de coerência entre o plano de formação e o projeto da escola bem como a relevância de assegurar condições para que investigação colaborativa entre Profs. e Acds., escola e universidade, se concretize e se divulgue, na perspetiva do alargamento de cada experiência de desenvolvimento (cf. CCPFC: 15).

2.2. De uma conceção sobre a formação contínua ao sistema de formação contínua - O papel da Supervisão no acompanhamento de um processo integrado e plural de desenvolvimento

A valorização da formação contínua de Profs. como fator de desenvolvimento em Educação foi visivelmente assumida pelo poder político em Portugal através da publicação do Decreto-Lei 249/92 (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores), que declara “...a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática...” (Capítulo I, Artigo 3º, a) como o primeiro dos seus objetivos fundamentais. As numerosas críticas que o sistema introduzido por este diploma tem merecido³⁴ suscitam, no contexto do presente estudo, uma reflexão que confronta o quadro conceptual que sustenta a formação contínua com o seu dispositivo operacional e que, incluindo referências a autores estrangeiros e ocasionais alusões a realidades de outros países, procura clarificar o papel que a administração central deverá, do meu ponto de vista, desempenhar na condução de um processo que pretende gerar mudança e impulsionar o desenvolvimento.

Na essência, o desencanto que marca um discurso mais cético advém de uma avaliação que evidencia, por um lado, o esforço do Estado no sentido de conferir

³⁴ De acordo com um Diretor de um Centro de Formação de Associação de Escolas, espera-se, à data da redação deste trabalho, a publicação de um novo diploma, embora se desconheça o momento em que tal virá a acontecer. Não se conhecendo também o conteúdo do futuro texto, parece existir um sentimento geral de que não revogará o atual Decreto-lei 249/92 e que, como tal, as orientações centrais do sistema de formação contínua serão mantidas (ao telefone, maio de 2009).

prioridade à formação contínua e, por outro, os decepcionantes resultados desse esforço, configurando “...uma oportunidade parcialmente perdida de renovação da escola e da cultura dos professores” (Estrela & Estrela, 2006: 78). Argumenta-se, assim, que a implementação de reformas que viabilizaram o sistema formal e a alocação de avultados investimentos financeiros não parecem ter tido efeitos positivos na resolução de problemas que, como o insucesso escolar, são cruciais em Educação (op. cit.: 76). E conclui-se que, apesar do aumento de oportunidades de formação contínua, os Profs. têm tido menos oportunidades de se desenvolver autonomamente e de experienciar processos consequentes de aprendizagem (Day, 1999: 133), acrescentando-se que a ideia de centralização dos processos formativos na escola se converteu apenas em retórica por concretizar (Canário & Correia, 1999: 133). Importa, pois, neste estudo, refletir sobre este balanço que aponta para um cenário pouco propício à concretização de investigação/formação em colaboração, tal como a caracterizei na subsecção anterior.

Em Portugal, o decreto-lei atrás referido designa como entidades formadoras as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações de Profs. e os centros de formação das associações de escolas (Capítulo III, Secção I, Artigo 15º, 1 – a, b, c). Possivelmente porque estes últimos foram criados a partir da publicação daquele documento regulador, porque terão sido responsáveis pelo maior volume de formação contínua realizada ou porque se lhes reconhece um papel-chave para o encorajamento de dinâmicas locais (Flores *et al*, 2005: 113), é sobre eles que recaem as atenções de quem procura tecer um balanço crítico sobre o sistema. Reconhecendo a pertinência deste raciocínio, começarei também por fazer incidir a minha análise no desempenho e no papel destes centros, que parecem ter ocupado um espaço determinante na implementação do processo de reforma. Anoto, porém, como alerta e como sugestão, o interesse que estudos focalizados na ação das instituições de ensino superior e das associações de Profs. poderá representar, em termos de uma avaliação global do sistema, que considere não só as entidades que assumiram o protagonismo do percurso realizado mas também aquelas que, tendo sido à partida indicadas como corresponsáveis, aparentemente tiveram um papel de menor relevo ou que tem sido menos visível. Para se poder fazer uma avaliação compreensiva será também importante conhecer o que foi feito por estes atores, em que condições e que efeitos teve.

A definição das atribuições dos centros de formação das associações de escolas (doravante, designados centros) denuncia, desde logo, uma intenção reguladora dissonante do atual pensamento sobre formação contínua. Claramente, estipula-se que

os centros devem, em primeiro lugar “...assegurar as prioridades nacionais de formação ...”, relegando para segundo plano as propostas dos Profs. que deverão ser atendidas “...na medida do possível...” (Decreto-Lei 249/92, Capítulo III, Secção II, Artigo 20º, a). Deste modo, explicita-se a natureza instrumental de um sistema ao serviço da implementação das políticas da administração, sobrepondo-se esta prioridade às prioridades dos Profs. (Canário & Correia, 1999: 134; Day, 1999: 134).

Embora secundarizadas, outras competências atribuídas aos centros estabelecem cada um deles como órgão coordenador de um plano integrado de formação, sustentado no levantamento de necessidades (CCPFC, 1999: 5; Decreto-Lei 249/92, Capítulo III, Secção II, Artigo 19º, c) e orientado para prioridades definidas no contexto particular das escolas de uma dada região (CCPFC, 1999: 13; Decreto-Lei 249/92, Capítulo III, Secção II, Artigo 20º, b, c). Contudo, não se tem procedido a diagnósticos aprofundados das situações a que se dirigem as ações formativas (Leite & Pereira, 2002: 12), tendo-se recorrido, à imagem do que acontece em outros países (cf. Karagiorgi & Symeou, 2007: 179), a procedimentos de identificação de necessidades individuais dos Profs. (Leite & Pereira, 2002: 14), muito fundados numa noção de formação como meio de resolver “*carências*” e “*problemas profissionais*” (CCPFC, 1999: 14, 17). Parecem, pois, ter assumido expressão “*deficit models*” (cf. Buchberger *et al*, 2000: 55), que perspetivam o conhecimento do Prof. como lacunar (Canário, 1999: 114) e que fazem prevalecer uma epistemologia dos saberes científicos produzidos nas universidades sobre processos formativos centrados na experiência profissional e na aprendizagem autónoma do sujeito em formação (Correia: 1999: 20, 30; Durand, Saury & Veyrunes, 2005: 44-5). Para além disso, a atuação dos centros tem sido desvirtuada pelo peso das tarefas burocráticas inerentes à gestão de processos financeiros e administrativos, decorrente, em grande parte, da obrigação de disponibilizar formação em volume suficiente para responder às solicitações dos Profs., cujo processo de progressão na carreira implica a obtenção de créditos de formação contínua (Leite & Pereira, 2002: 8).

Neste quadro, os planos de formação acabam por ser a soma de ações descontextualizadas e desarticuladas, um menu de ofertas avulso (Canário & Correia, 1999: 135) que não totalizam uma ideia de projeto estratégico sustentado, e a seleção dos candidatos fica dependente do critério primeiro de atender a quem está em situação de transição na carreira. Neste pensamento, fica exposto o elemento apontado como mais perverso na conceção e concretização do sistema – a associação entre formação contínua e progressão na carreira profissional (Leite & Pereira, 2002: 17). É ele que tem

transformado a formação num dever do Prof. mais do que num direito (Canário & Correia, 1999: 131), incentivando uma procura desregrada (Estrela & Estrela, 2006: 78) e fomentando uma atitude de sobrevivência que ultrapassa o desejo de desenvolvimento e que se ajusta a uma percepção da classe docente como “*população cliente*” (CCPFC, 1999: 7) de uma oferta formativa.

O princípio de centração no Prof. e na escola fica, assim, seriamente ameaçado por um sistema que declara a formação contínua como um instrumento preferencial de implementação das políticas da administração central e que condiciona os intervenientes a atitudes de dependência que se opõem a um ideal de desenvolvimento autónomo de pessoas e de organizações locais (Flores *et al*, 2005: 114). A análise é justa e merece consideração. Mas o sistema, apesar das incoerências apontadas, assenta em princípios válidos de autoformação, de incentivo à prática da investigação e de desenvolvimento local (Decreto-Lei 249/92, Capítulo I, Artigos 3º e 4º) e, no seu *design*, contém virtudes que abrem a possibilidade de cenários mais positivos. Nesta medida, impõe-se uma reflexão que pondere fragilidades mas também potencialidades e que inclua sugestões que possibilitem rentabilizar os investimentos e a experiência anteriores a favor da renovação do sistema.

Se a noção de que a obrigatoriedade da formação contínua corrompe os seus propósitos já se converteu num lugar-comum, não tem havido entre nós propostas alternativas convincentes, para além de “*considerações vagas*” (Leite e Pereira, 2002: 35) ou do avanço da possibilidade de um regime de voluntariado (Estrela & Estrela, 2006: 79), cenário este que, do meu do meu ponto de vista, não é desejável³⁵. Por um lado, a ausência de efeitos na progressão da carreira poderá ser legitimamente percebida como sinal de que a administração atribui pouco valor à formação contínua e, como tal, sentida pelos Profs. como fator de dissuasão. No Chipre, por exemplo, país em que o regime é voluntário e a formação não se reflete nos processos de promoção profissional (Karagiorgi & Symeou, 2007: 178), os Profs. parecem inclinar-se para um esquema que mantenha a sua autonomia de decisão mas que preveja benefícios na construção da

³⁵ Note-se que o argumento de que a obrigatoriedade perverte as motivações e compromete a realização poderia ser aplicado em outros casos. Os Acds. são compelidos, por exigências de carreira, a uma atividade intensa como investigadores, o que poderá afetar as suas motivações e a qualidade do seu trabalho. Por isso, proponho que a sua relação com a investigação possa construir-se mais livremente e com maior autonomia (cf. Parte I, 2.2.4), princípio que, como adiante veremos, igualmente defendo no que toca à relação do Prof. com a formação contínua. Contudo, creio que é consensual a ideia de que a investigação é uma das obrigações profissionais do Acd..

carreira (op. cit.: 188, 190). Assim se, como aqui perspetivo, a formação contínua é componente de um processo de desenvolvimento profissional que constitui uma das dimensões da profissionalidade do Prof., ela deve ser entendida e assumida como uma das suas obrigações (Buchberger *et al*, 2000: 55; Mesquita, 2006: 559); a sua projeção na carreira traduz e induz a sua valorização (CCPFC, 1999: 24). Por esta mesma razão, não é legítimo exigir-se, como acontece em Portugal (op. cit.: 25), que se realize em período pós-laboral, no tempo pessoal do Prof. (cf. Day, 1999: 131; Estrela & Estrela, 2006: 78); se a formação contínua é parte integrante da profissionalidade, deve prever-se que ocorra no tempo profissional.

Penso, pois, que as realizações do Prof. no âmbito da sua formação contínua devem constituir parâmetro da sua avaliação, a par de outros que permitam compreender e apreciar o modo como a profissão, na sua globalidade, é vivida e construída (Leite e Pereira, 2002: 35). No entanto, os critérios de acreditação deverão validar não apenas ações formais propostas pelas entidades formadoras³⁶ mas também todas as experiências e trabalhos dos Profs. que reconhecidamente contribuam para o seu desenvolvimento. Perspetivo, assim, um quadro amplo que acolhe e valoriza ações formalizadas de formação contínua, estudos e investigação individuais ou em equipa, participação em projetos de desenvolvimento da escola e da comunidade e, de um modo geral, todas as realizações que promovam construção de conhecimento com relevância educativa (Karagiorgi & Symeou, 2007: 191). Esta possibilidade, que confere maior autonomia ao Prof. na gestão do seu percurso de formação e que valida a sua experiência, permite também relativizar as limitações imputadas às ações de curta duração na sua capacidade de produzir efeitos substantivos a longo prazo (Nicolaidis & Mattheoudakis, 2008: 279; Nir & Bogler, 2008: 377; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005: 67). Se encaradas como um elemento na construção de um processo mais vasto de desenvolvimento, deixam de ser experiências episódicas e podem converter-se em oportunidades ricas de aprendizagem e de suporte de dinâmicas mais abrangentes – “...os processos de formação, ao longo da vida, são sempre parciais mas têm efeitos sinérgicos” (Lopes, 2004: 99). Será, porém, de rever o calendário autorizado para realização de ações acreditadas. Devendo realizar-se obrigatoriamente no mesmo ano escolar (CCPFC, 1999: 27), têm que ser planeadas por referência ao sistema de financiamento (op. cit.: 28) e, assim, acabam por decorrer no mesmo ano civil, necessariamente, entre janeiro e julho ou entre setembro e dezembro. Deste modo,

³⁶ Para além destas, apenas está prevista a acreditação de “frequência de disciplinas singulares no ensino superior” (Decreto-Lei 249/92, Capítulo II, Secção I, Artigo 7º, 1 – c).

reduz-se consideravelmente o período possível para desenvolvimento de trabalhos que impliquem um mesmo grupo de alunos, já que os Profs. nem sempre acompanham as mesmas turmas em anos letivos consecutivos.

A prioridade conferida à execução das políticas definidas ao nível central é, sem dúvida, um aspeto decisivo a reconsiderar, num sentido que, como concluirei adiante nesta subsecção, deverá procurar converter as políticas da administração em políticas partilhadas pelos diferentes intervenientes no sistema de formação. É essencial que os instrumentos de regulação das práticas de formação traduzam uma confiança autêntica nas iniciativas e projetos traçados pelos Profs. e pelas escolas, explicitando uma compreensão clara e consistente do valor da autonomia na construção do desenvolvimento. Creio, apesar deste alerta, que o sistema produziu efeitos e que contém mecanismos capazes de viabilizar dinâmicas assentes neste entendimento. Desde logo, cumpriu o seu papel de “*institucionalizar o aperfeiçoamento*”, contribuindo para que os Profs. “..., assumam como natural a necessidade de atualização e desenvolvimento” (Marcelo García, 1999: 189). De acordo com Estrela & Estrela (2006: 78) e com Roldão *et al* (2000: 138), houve ganhos reais em termos da consolidação de uma cultura de formação entre os Profs.. E foi possível promover projetos que articulam formação, investigação e ação, designadamente, em colaboração com Acds. (Estrela & Estrela, 2006: 78).

Mais ainda, as modalidades previstas para a concretização da formação concedem aos Profs. verdadeiras oportunidades de decisão e de autoformação e, porque conformam ações concretas, congregam potencialidades que as podem converter num elemento-chave na renovação do sistema. Por um lado, a sua diversidade³⁷ permite atender a um leque amplo de necessidades, planos, ambições e estilos pessoais de aprendizagem. Por outro, se as designações *curiosos* ou *módulos de formação* podem sugerir práticas mais tradicionais e transmissivas³⁸, outras claramente consagram o protagonismo do Prof., promovendo a reflexão, a interação com a prática e com os contextos de trabalho (cf. Canário & Correia, 1999: 133). Em particular os *projetos*, especialmente quando incluem a investigação e a investigação colaborativa, dão forma a

³⁷ Para além da frequência de disciplinas singulares no ensino superior, a que já fiz referência, as modalidades compreendem cursos de formação, módulos de formação, seminários, oficinas de formação, estágios, projetos, círculos de estudos (Decreto-Lei 249/92, Capítulo II, Secção I, Artigo 7º, 1).

³⁸ Orientadas para o aprofundamento do conhecimento, as práticas de formação nestas modalidades podem e devem, a meu ver, sustentar-se na reflexão, suscitando-a.

percursos com potencial inequívoco para a reconstrução das práticas profissionais dos Profs. e para o fortalecimento dos projetos das escolas (Magalhães, 2003: 196).

Com todas as limitações e condicionalismos impostos pelo sistema, é possível fazer opções; é possível optar por fazer investigação, já que é instituída como área de formação (Decreto-Lei 249/92, Capítulo II, Secção I, Artigo 6º, b), e é possível realizá-la colaborando com outros em projetos que, assim, são iniciativas de investigação/formação em colaboração.

Mas, se o sistema apresenta potencialidades de inovação, é importante compreender que a forma conferida ao dispositivo, constituindo fator de influência do processo de formação (Lameul, 2008: 76), não é suficiente para gerar dinâmicas de mudança sustentada. A mudança não se decreta (Roldão, 2000: 19), não se impõe a partir de fora (Goodson, 2003: 68). Porque sempre implica ruturas mais ou menos violentas com o que anteriormente era familiar (cf. Ashdown, 2002: 119), vem de dentro e tem que ser desejada (Saraiva & Ponte, 2003: 27). Nos processos “*top-down*” de reforma (Smyth, 1991: 50), instituídos descendentemente pelos decisores políticos, e na precipitação de os aplicar (Hargreaves, 1994: 7), os Profs. conhecem as novas orientações no momento de as implementar (Collinson *et al*, 2009: 14). Geram-se ambiguidades de interpretação (cf. Graven, 2004: 185), clivagens entre o discurso do sistema e as conceções dos Profs. (van den Berg, 2002: 607) e atitudes persistentes de rejeição que convivem com outras, mais escassas, de imediata e permanente abertura à introdução das inovações legisladas³⁹ (op. cit.: 578-79). Por isso, a mudança imposta é sempre uma operação cosmética e a sua tradição em formação de Profs. transforma-a numa “*ironia sistemática*”, em “*boas intenções sempre negadas*” (Hargreaves, 1994: 3).

Para que a apetência que viabiliza a mudança se crie, é preciso, sobretudo, que a administração encoraje e acompanhe o processo de mudança (cf. Collinson *et al*, 2009: 7; Sancho & Hernández, 2002: 252), esclarecendo e negociando os seus propósitos e modos de atualização, mobilizando equipas para uma interação permanente com os outros parceiros no terreno. Implica a gestão de um processo que se entende complexo, que requer meios e investimento financeiro (cf. Collinson *et al*, 2009: 9; Ingvarson, Beavis & Kleinhenz, 2007: 378; Leite & Pereira, 2002: 36; Loomis, Rodriguez & Tillman, 2008: 243-44; Teodoro, 1994: 25), que exige tempo e diálogo. Ocupando o lugar de maior

³⁹ Embora extremadas e ocultadoras de outras certamente assumidas, estas atitudes retratam posições acríicas face à mudança, que a tomam como estigma ou como dogma, e, como tal, reclamam atenção.

omnisciência no sistema e orientando a sua ação para promover o desenvolvimento, o governo central deverá, pois, assumir uma função crucial de supervisão que, distante de uma intenção de controle ou inspeção (Alarcão, 2009: 125-26; Collinson *et al*, 2009: 6; Sá-Chaves, 1999: 13-4; Smyth, 1991: 50; Snow-Gerono, 2008: 1503; Vieira, 2009: 1; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005: 72), facilite e incentive o envolvimento de todos os intervenientes. Para tanto, é imperativo devolver-lhes o poder para intervirem autonomamente e para desempenharem o seu papel no seu espaço de ação (cf. Hargreaves, 1994: 235). Os Profs deixarão, assim, de ser destinatários, as escolas deixarão de ter um papel invisível de intermediários na canalização de processos de formação entre Profs. e entidades formadoras e os centros serão capacitados para exercer um papel que, sendo de apoio ao desenvolvimento local, também é de supervisão.

Deste modo, os decisores políticos, mais do que decisores isolados e do que “*snoopers*” (Snow-Gerono, 2008: 1503), agentes controladores de uma ação regulamentadora, assumem-se como parte interessada de uma dinâmica conjunta de desenvolvimento. Na sua ação facilitadora da mudança, são parceiros que estimulam a corresponsabilização e o diálogo, criando condições de convergência de vontades e intenções. Tornar-se-á assim irrelevante o destaque atualmente conferido à implementação das políticas educativas em contextos de formação contínua de Profs., já que as prioridades percebidas por uns e por outros serão as prioridades definidas por todos. A administração terá, como os restantes parceiros, legitimidade para avançar programas concretos de formação, igualmente inscritos neste consenso de prioridades. Serão, contudo, possibilidades de desenvolvimento entre outras que compõem um quadro alargado, já aqui traçado, de realizações acreditáveis como formação contínua. Os planos de ação resultarão não do apuramento das necessidades dos Profs., entendidas como faltas ou problemas a resolver, mas de propostas que traduzirão os interesses e as ambições (Estrela & Estrela, 2006: 75) de todos os implicados.

Trata-se, assim, de envolver os diferentes intervenientes na formação contínua de Profs., num compromisso conjunto que tem em vista a melhoria da Educação e do sistema educativo:

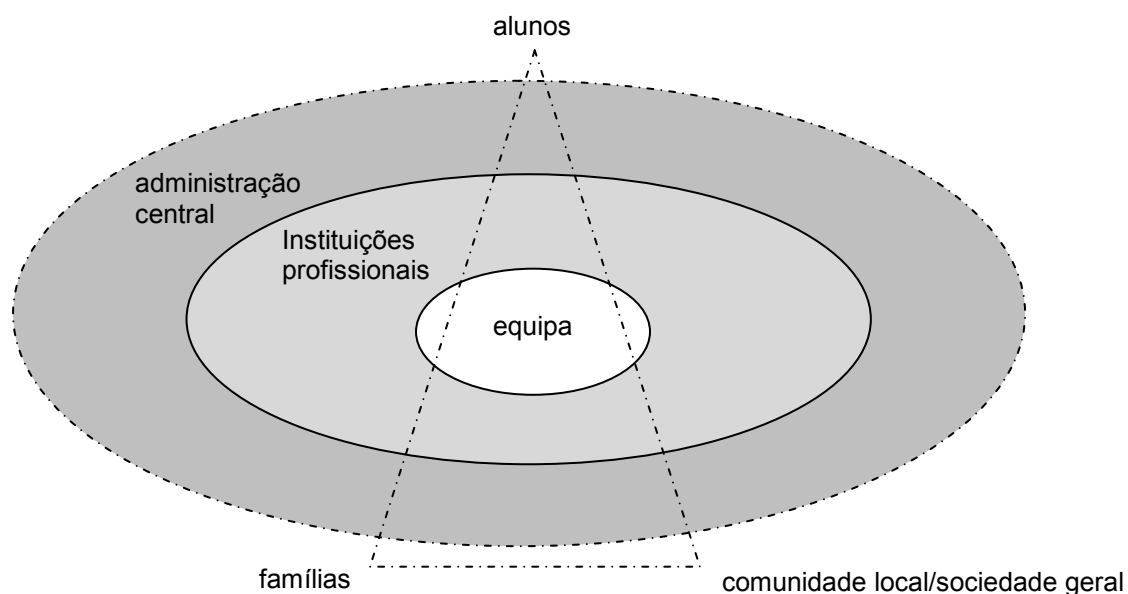
“...different and differentiated professional development, along with a collaborative model for change involving expanded teacher participation in policy-making and more coherent government policies across agencies, would contribute

to better understandings and improved implementation of educational policies in schools” (Collinson *et al*, 2009: 3-4).

Neste pensamento, reenquadra-se o papel, a ação e o estatuto do nível macro do sistema, reequilibrando as relações entre os intervenientes em processos que visam a inovação. Entendo que as ações de pequenos grupos são capazes de gerar mudanças importantes e que podem ter efeitos sinérgicos (Vieira, 2009: 13-4; Sanches & Jacinto: 210). Mas para que a mudança possa acontecer em cada situação em que é ensaiada e estender-se para além dela abrangendo o sistema na sua globalidade, terá que decorrer de uma visão conjunta e terá que ser construída num percurso plural (Mason, 2009: 121, 124), que, no caso da formação contínua, compromete a administração, as entidades formadoras, as escolas e os Profs. (Lopes, 2004: 102; Nicolaidis & Mattheoudakis, 2008: 289).

É este pensamento que permite acrescentar novos elementos de conceptualização das dinâmicas de colaboração em Didática, no quadro deste estudo (cf. Figura 4).

**Figura 4 – Investigação/Formação em Colaboração:
Níveis de Participação dos Intervenientes**



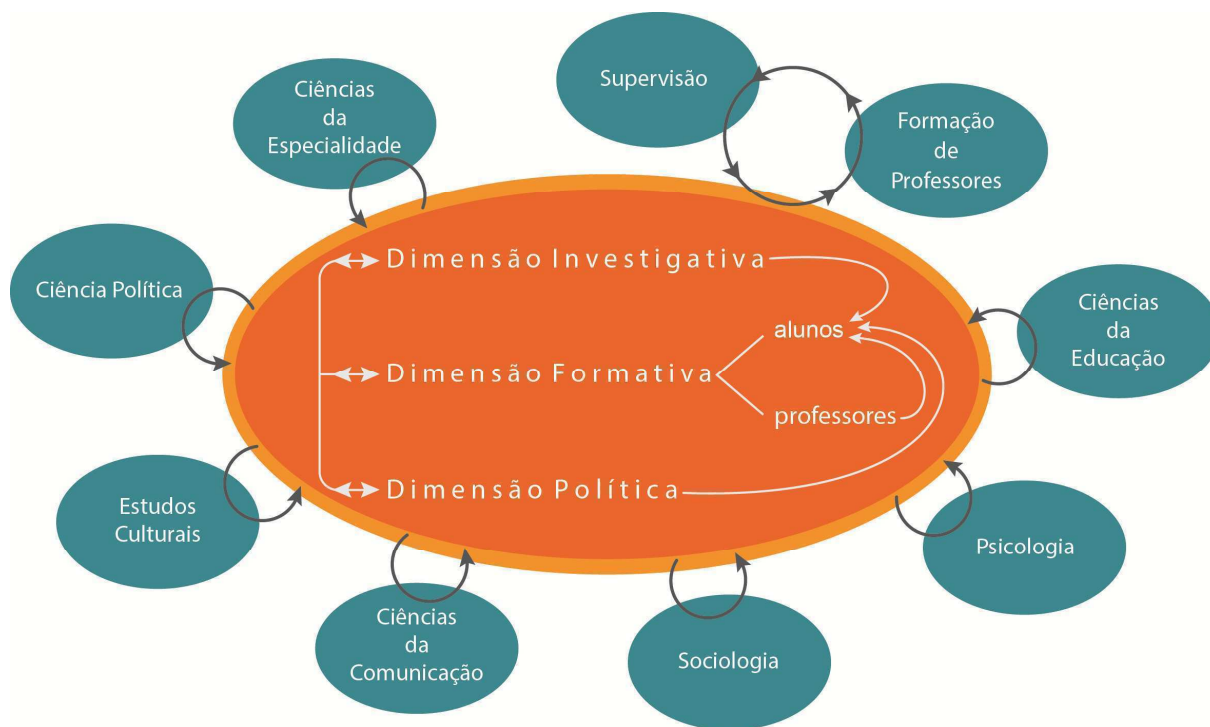
Nesta forma de entender a mudança e o papel dos responsáveis pela governação do sistema e na percepção da formação contínua como uma oportunidade de desenvolvimento pela investigação colaborativa entre Profs. e Acds., completa-se⁴⁰ a visão das dinâmicas que aqui se defende constituírem fator de renovação e consolidação da Didática nas suas dimensões de investigação, de formação e política.

⁴⁰ Cf. Parte (cf. Parte I, Capítulo II, Figura 3).

3. Interseção entre Didática, Formação de Professores e Supervisão, na Estabilização do Foco do Estudo

No final do Capítulo II (2.2), dei conta do modo como a reflexão sobre colaboração e comunidades influenciou o alargamento do foco do presente estudo. Justificando a pertinência e legitimidade científica de manter a incidência preferencial na análise das relações entre investigação em Didática e práticas de E/A dos Profs., assumi o compromisso de conduzir o trabalho no sentido da compreensão de um quadro vasto de relações ente investigação colaborativa e desenvolvimento de Acds., Profs. e suas instituições profissionais. Situei ainda o desenvolvimento de Acds. e de Profs. por referência a um entendimento de Didática como área de atividade que se atualiza na investigação científica, na formação de alunos e de Profs. e na construção de um pensamento e de uma atuação com implicações para a definição e gestão de políticas sobre o campo.

De novo, após introduzir a formação contínua de Profs. como linha de exploração temática, impõe-se repensar os limites dos interesses que aqui me orientam. Por um lado, diversificam-se os intervenientes nas dinâmicas colaborativas em análise – as entidades formadoras são também instituições implicadas e a administração central é igualmente percebida como parceira. Por outro, confirma-se a interação entre Didática e Formação de Professores e a Supervisão, que ao longo deste capítulo vai marcando uma presença de abrangência progressiva, emerge como campo que partilha com os anteriores uma zona comum de interseção. Perspetiva-se, assim, uma relação que se estabelece num mesmo espaço conceptual e de intervenção, produzindo contributos relevantes para o desenvolvimento de três áreas autónomas mas convergentes e interdependentes. É este percurso de pensamento que permite, agora, completar a representação da Didática nas suas relações interdisciplinares (cf. Figura 5), revendo e atualizando a primeira tentativa nesse sentido apresentada no Capítulo I (1.2, Figura 1), ao acrescentar a Supervisão como área que se articula com a Didática e com a Formação de Professores numa interação privilegiada.

Figura 5 – Didática – Relações Interdisciplinares

Não é viável conduzir neste estudo, naturalmente limitado a um calendário e a um único investigador, uma análise que possa abranger de forma equilibrada os apelos levantados pela equação da problemática. Impõe-se, por isso, fazer opções que clarifiquem e estabilizem o olhar da investigação. Deste modo, o desenvolvimento empírico manterá o foco inicial – a relação entre investigação em Didática e E/A nas escolas. Mas a análise abrir-se-á aos Profs. e Acds. envolvidos em equipas colaborativas e às suas instituições profissionais, nestas incluindo as entidades formadoras em formação contínua de Profs.. Ficar-se-á também atento a dados que permitam estabelecer articulações com o papel que aqui atribuo à administração política, sem que contudo se planifiquem instrumentos específicos de investigação com esse propósito. Finalmente, procurar-se-á compreender o desenvolvimento dos Acds. e dos Profs., com base numa conceção da natureza da sua atividade profissional e das dimensões que ela envolve. Marginalmente, identificar-se-ão indicadores de desenvolvimento da atuação dos Profs. no plano da gestão da escola, já que a sua profissionalidade também a

comporta. Mas, sobretudo, buscar-se-ão manifestações de desenvolvimento em Didática, nas suas três vertentes de atualização. Porque a reflexão evidenciou a importância das práticas de supervisão no acompanhamento de percursos de colaboração em investigação/formação contínua de Profs.⁴¹, serão também objeto de atenção dados que, embora não intencionalmente provocados, possam sustentar um conhecimento mais aprofundado das relações que a Supervisão estabelece com a Formação de Professores e com a Didática, ao longo desses trajetos colaborativos.

⁴¹ De realçar que, de acordo com Alarcão & Roldão (2008: 51), estudos sobre Supervisão em contexto de formação contínua são quase inexistentes.

CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO DO IMPACTE DA INVESTIGAÇÃO EM DIDÁTICA: DA SUA PERTINÊNCIA À REALIZAÇÃO EMPÍRICA

Introdução

O pensamento que sustenta a realização deste estudo constrói-se a partir da convicção de que as relações de colaboração entre Profs. e Acds., designadamente, no quadro de projetos de investigação/formação, se constituem como fator de desenvolvimento da Didática bem como dos seus intervenientes diretos e indiretos – os Profs., os Acds., as suas instituições profissionais, a administração central – e das populações a quem os esforços no campo se dirigem – os alunos, as suas famílias, as comunidades mais restritas e a sociedade em geral. Assim, neste capítulo que encerra a Parte I, a reflexão incide sobre a necessidade de compreender e avaliar os efeitos gerados por dinâmicas desta natureza, explorando o último eixo teórico que compõe a problemática enquadradora.

Na primeira secção, situo este trabalho no âmbito dos estudos de impacte (ou de impacto), começando por estabelecer o raciocínio que, articulando interdisciplinarmente com a Ciência Ambiental, determinou a decisão sobre a terminologia mais adequada a adotar. De seguida, aprofundo o conceito de impacte da investigação em Didática, a partir do pensamento construído em Educação e, de novo, socorrendo-me da experiência na área ambiental e também em Medicina. Nessa sequência, discuto a pertinência de avaliar o impacte da investigação no campo disciplinar em que este estudo se inscreve, alertando para os perigos que podem advir de orientações menos consonantes com o propósito prioritário de desenvolvimento que, em meu entender, essa avaliação deve servir.

A secção 2 focaliza-se sobre o processo empírico de avaliação do impacto, caracterizando a abordagem metodológica que melhor se ajusta à natureza complexa do objeto de estudo e propondo referentes conceptuais de suporte à definição de métodos e critérios.

1. Porquê Avaliar o Impacte da Investigação em Didática?

1.1. Impacto ou impacte – precisão ou opção terminológica?

A orientação deste trabalho no sentido do estudo da investigação/formação em colaboração como uma dinâmica capaz de promover o desenvolvimento dos que nela intervêm e da Didática enquanto campo de atuação desses atores associa-o a um domínio de interesses identificado por um conceito chave que é frequentemente expresso através de um de dois termos ou por ambos – impacto e impacte da investigação educacional. Começo por tentar esclarecer os usos e o sentido atribuídos a estes termos, na procura de uma perspetiva que possibilite a sua utilização adequada no âmbito deste estudo.

Uma primeira consulta em três dicionários de língua portuguesa – Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (Editorial Verbo, 2001), Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2005), Dicionário Universal da Língua Portuguesa (Texto Editora, 2000) – revela que impacte e impacto são hoje vocábulos linguisticamente aceites como sinónimos, designando choque, embate ou colisão ou ainda os efeitos decorrentes de uma ação ou acontecimento. Ainda assim, as duas primeiras fontes apresentam impacte apenas como substantivo e impacto como substantivo e como adjetivo, distinção que a terceira não estabelece, incluindo ambos nas duas categorias gramaticais. Parece, pois, ter ocorrido e, possivelmente, estar ainda em curso uma evolução de uso, diluindo a separação morfológica entre os dois termos que outrora caracterizava impacte como substantivo e impacto como adjetivo (Pereira, 2009).

O dicionário publicado pela Texto Editora explicita uma outra particularidade, apontando impacto como a versão corrente de impacte que, por oposição, deverá ser considerado em contextos de discurso formal. A busca dos termos no Google (em 04.01.2010) parece confirmar, numa primeira análise, a prevalência de impacto no uso generalizado, como atestam os dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Pesquisa Google: Resultados para Impacto e Impacte

	Impacto	Impacte
Web	31 200 000	1 168 000
Páginas em português	5 680 000	219 000
Páginas de Portugal	935 000	153 000

No entanto, o quadro altera-se quando especializamos a pesquisa numa área – Ciências do Ambiente – em que o conceito desempenha um papel central como instrumento de trabalho e que, por isso, aqui tomo como referência⁴². A Tabela 2 mostra que os valores obtidos para impacto ambiental e para impacte ambiental se equilibram com ligeira prevalência do segundo, embora em Portugal este domínio pareça ser mais acentuado.

Tabela 2 – Pesquisa Google: Resultados para Impacto Ambiental e Impacte Ambiental

	Impacto Ambiental	Impacte Ambiental
Web	5 040 000	5 280 000
Páginas em português	800 000	861 000
Páginas de Portugal	117 000	207 000

A mesma leitura pode fazer-se a partir dos resultados para estes termos encontrados numa busca na legislação nacional relativa ao Ambiente, divulgada na *Internet* pelo Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional (APA, s/d). De novo, a frequência de impacte ambiental (758 resultados) sobrepõe-se à de impacto ambiental (455 resultados), confirmando a preferência entre nós pelo primeiro. Contudo, a coexistência dos dois termos no conjunto global de documentos e o seu uso em alternância no mesmo documento (por exemplo, Decreto-Lei 172/2009) parecem, por enquanto, autorizar ambos.

⁴² O conceito surgiu expresso pela primeira vez no *National Environmental Policy Act*, promulgado em 1970 nos Estados Unidos da América (EUA) pelo Presidente Nixon (Partidário, s/d: slide 6).

A análise aqui conduzida não reúne elementos capazes de sustentar um destrição plena, indicando que o uso de *impacte* ou *impacto* decorrerá mais de uma opção do que de um exercício de precisão terminológica. Neste trabalho, optarei pelo termo *impacte*, aproximando-me da tendência que, no nosso país, parece atualmente dominar o discurso oficial numa área de referência.

Inspirando-me no pensamento em Ambiente (Clark, 1994: 9; Decreto-Lei 69/2000, Capítulo I, Artigo 2º, j; Partidário *et al*, 2007) e também na definição proposta pela National Educational Research Forum (NERF, 2000), utilizá-lo-ei para me referir aos *efeitos* surtidos pela investigação em Didática no desenvolvimento do campo e dos seus intervenientes.

1.2. Impacte da investigação em Didática - um conceito complexo ao serviço do desenvolvimento do campo

O interesse que o *impacte* da investigação educacional atualmente suscita tem-se traduzido no aumento de estudos que o tomam como objeto, modificando um quadro que no início dos anos 2000 ainda era marcado pela escassa produção científica neste domínio (NERF, 2000: 1). No plano internacional, Austrália, EUA, Nova Zelândia e também a Europa têm-se destacado como protagonistas deste crescimento (Fitzclarence, 2003: 35; BERAN, 2001; Smith, 1999: 4; Wright, 2008: 1) que, entre nós, se tem traduzido em trabalhos de reflexão teórica e crítica (Canário, 2003) e em estudos de natureza empírica realizados, particularmente, por investigadores ligados à Universidade de Aveiro (Araújo e Sá & Alarcão, 2001; Araújo e Sá, Costa, Canha & Alarcão, 2002; Canha, 2001; Costa, 2000 e 2003; Costa *et al*, 2005; Carrasquinho, 2007; Cruz, Pombo & Costa, 2008; Pombo & Costa, 2009a).

Na base deste interesse em expansão, encontramos primeiramente uma razão que se prende com a perceção de que a investigação tem tido *impacte* muito reduzido nas práticas de E/A (Costa, 2003: 8; Ferreira, 2004: 7), perceção que é comum a investigadores (Canha, 2001: 165), a Profs. e a dirigentes escolares (BERAN, 2001: 19). É interessante notar que esta preocupação que parece evidenciar limitações da investigação educacional é partilhada por outras áreas de atividade, designadamente, a Medicina que, de igual modo, denuncia a ineficácia da ciência médica na sua relação com as práticas profissionais no terreno. Também os práticos em Medicina acreditam que

as teorias científicas não servem as necessidades particulares dos seus doentes concretos (Green *et al*, 2009: 154) e a investigação identifica um intervalo de quinze anos entre a produção de conhecimento científico e a sua integração nas práticas de assistência à saúde (Dobbins *et al*, 2002: 2). Este “*knowledge to action gap*” (Green *et al*, 2009: 151; Graham *et al*, 2006: 14) determina que 30% a 45% dos doentes na Holanda e nos EUA não estejam a receber tratamento de acordo com conhecimento científico atualizado e que 20% a 25% dos cuidados em aplicação sejam desnecessários ou potencialmente prejudiciais (Graham *et al*, 2006: 13). Do mesmo modo, estima-se que a integração do conhecimento produzido pela investigação mais recente poderia beneficiar o tratamento do cancro em 30%, com redução da taxa de mortalidade em 10% (op. cit.: 13).

No fundo, a primeira razão que evoco como justificação do atual interesse pelo estudo do impacte da investigação sustenta-se na ideia de que o conhecimento científico deve ter “*utilidade*” (cf. Canário, 2003: 1), servindo as práticas a que se reporta. Como da Vinci fez notar no início do século XVI, “Knowing is not enough, we must apply” (2007: 108, citado em Green *et al*, 2009: 154). Trata-se, por isso, de uma motivação para avaliar o cumprimento daquela que se entende ser a finalidade última da investigação, ie, a integração dos seus produtos nos contextos de prática e é neste entendimento que se defende que a política de financiamento da investigação educacional deverá favorecer estudos com impacte previsível na escola e nos processos de E/A (Everton *et al*, 2000: 168). Os avultados e crescentes investimentos feitos na investigação em Educação e a necessidade de justificar a sua continuidade constituem o segundo grande argumento que move os defensores dos estudos de impacte (Blackmore, 2002: 258; Gideonse, 1981: 122; Pombo & Costa, 2009a; Cruz, Pombo & Costa, 2008: 1)⁴³, argumento que em tudo convém a uma era de prestação de contas (*accountability*) ou de performatividade, regida por uma lógica de metas e de devolução (Ball, 2002: 8).

Creio que o estudo do impacte da investigação em Educação orientado por razões assim equacionadas encerra perigos a que importa estar atento. Naturalmente, defendendo que os dinheiros públicos investidos em investigação, concretamente no domínio disciplinar de que se ocupa este trabalho – a Didática –, devem ser justificados e que a avaliação dos frutos desse esforço é fundamental (Costa *et al*, 2005: 3; Raudenbush, 2008: 210). Percebo também distâncias ainda existentes no campo entre contextos de

⁴³ Também em Medicina, uma vez mais, este fundamento é apresentado pelos que advogam o estudo do impacte da investigação (Graham *et al*, 2006: 13).

teorização e de prática de E/A (cf. Parte I, I. 2.2) e, como acontece neste estudo, tenho direcionado a minha ação enquanto didata no sentido de uma compreensão mais aprofundada das relações que os ligam, intervindo na perspectiva da sua aproximação. Entendo, para além disso, que a Didática na sua vertente de formação (alunos) constitui o interesse último que mobiliza e justifica a área na sua globalidade (cf. Parte I, I. 1.1). Contudo, o imperativo de prestação de contas associado a critérios de elegibilidade que atribuem prioridade a projetos centrados nas práticas escolares de E/A será seguramente uma condicionante forte das opções dos investigadores. Ameaçando a liberdade individual do investigador, requisito de uma investigação assente em motivações genuínas e consequentes (cf. Parte I, I. 1.2), comprometer-se-á também a construção de conhecimento e a reconstrução da ação em Didática, na abrangência das suas dimensões de formação (alunos), formação (professores), de investigação e política. Por outro lado, a lógica de devolução imediata de resultados ditada pela performatividade (Blackmore, 2002: 257) não só cria condições de reforço de uma visão aplicacionista da relação investigação/prática, como também subestima a natureza coconstrutiva e transformadora que lhe atribuo no pensamento expresso neste trabalho (cf. I. 2.2; Fitzclarence, 2003: 38) e, ainda, faz prevalecer uma noção de impacte como produto de um processo linear de transposição entre construção científica de conhecimento e prática profissional (cf. Canário, 2003: 19). As conclusões de cinco estudos sobre o impacte da investigação educacional na Austrália presentes num relatório do governo australiano publicado pela British Educational Research Association Newsletter (BERAN, 2001) sublinham a inadequação deste entendimento:

“..., the studies demonstrate the inadequacies of conceiving the relationship between educational research and practice as a linear relationship. ‘Impact’ suggests a clear, identifiable, measurable and direct relationship. This research contests such a view. Instead, it presents a multi-layered, unpredictable, interacting process of engagement between the researcher and the educator. This engagement involves both researcher and educator in the creation of ‘new knowledge’ and ‘new solutions’ to challenges” (op. cit.: 23).

Sugere-se, assim, que os impactes ocorrem num contexto de relações complexas que envolvem investigadores e protagonistas da ação no terreno numa dinâmica partilhada de construção de conhecimento e de reconstrução da prática. O impacte da investigação em Educação relaciona-se, pois, fortemente com a natureza destas relações (cf. Vieira, 2005: 12). Mas elas não são o único elemento que define o processo

complexo, a “*organic fluidity*” (Radford, 2006: 189), que estabelece a ponte entre a construção de conhecimento e a sua integração na ação educacional (Costa, 2003: 6). A ausência de uma relação de causa/efeito entre investigação e prática determina a necessidade de compreensão do contexto mais vasto em que a ligação entre uma e outra ocorre (Radford, 2006: 181). Para se conceber o processo que conduz os frutos da investigação em Didática à sua incorporação nas práticas que o campo abrange, há que ter presentes as audiências da investigação, ie, aqueles a quem a investigação se destina ou a quem a investigação interessa e a natureza direta ou indireta do percurso que encaminha o conhecimento científico até à sua vivência no terreno.

A reflexão sobre os efeitos produzidos pela investigação (o seu impacte) implica inevitavelmente pensar o seu destino e as pessoas que o ocupam. O termo audiências (Carrasquinho, 2007: 14; Costa, 2003: 6; NERF, 2000: 1) choca, à primeira vista, com a ideia de investigação colaborativa defendida neste texto, já que através desta se perspetiva uma dinâmica em que diferentes parceiros assumem um papel de coconstrutores de conhecimento, por contraste com um processo em que uns são meros recetores da ação de outros. Contudo, a investigação é uma atividade que intencionalmente procura influenciar o Homem, reconstruindo o seu conhecimento, o seu pensamento, os seus valores e atitudes e/ou práticas. Nesta medida, dirige-se a alguém e tem, por isso, destinatários.

Já que a investigação é também um instrumento de autoaprendizagem e de autotransformação (cf. Parte I, II. 1.1), os investigadores que a realizam são simultaneamente os seus primeiros destinatários. Em Didática, como anteriormente vimos, os autores da investigação podem ser Acds. ou Profs. e em investigação colaborativa o conjunto de parceiros implicados (ainda que sem responsabilidades de autoria) alarga-se às instituições profissionais dos investigadores e à administração central, prevendo-se também a possibilidade de participação dos alunos e mesmo das suas famílias (cf. Parte I, II. 1.2). Mas os efeitos da investigação estendem-se ou podem estender-se e é desejável que se estendam para além dos seus participantes diretos, a outros grupos que dela podem beneficiar ou cujos interesses se relacionam com o conhecimento científico. Refiro-me à comunidade de didatas, Acds. e Profs., aos alunos (a quem se dirigem, na essência, os esforços de desenvolvimento do campo) e às suas famílias (ainda que ambos possam não estar diretamente envolvidos), às instituições educativas em geral e ao poder político, à sociedade alargada (cf. Parte I II.1.2, neste trabalho; Zabalza, 1994, citado em Carrasquinho, 2007: 14-15), às entidades

financiadoras e aos *mass media* (Costa, 2003: 6-7; NERF, 2000: 1) e à sociedade em geral.

A complexidade que caracteriza o processo que origina o impacte advém ainda do tipo de percurso que medeia a realização da investigação e a vivência, na prática, do conhecimento que ela produz e, assim, os impactes podem ser diretos ou indiretos (NERF, 2000: 2). Os primeiros ocorrem apenas nos participantes na investigação e na esfera do seu pensamento e da sua ação; só eles dispõem de acesso isento de intermediários. Entre a investigação e todos os outros destinatários existem instâncias mediadoras e os impactes são, por isso, indiretos. Tais instâncias operam no decurso de formas de irradiação do conhecimento (e da sua transformação) designadas, no seu conjunto, divulgação e que se subdividem em processos de difusão e de disseminação. Muito embora estes dois últimos termos sejam frequentemente tidos como sinónimos e usados indistintamente, quer em Educação (Henderson & Dancy, 2005: 1; Henderson, Beach & Famiano, 2006: 1; Williams & Coles, 2007: 186) quer, por exemplo, em Medicina (Kerner, 2006: 73), é possível encontrar-lhes especificidades que ajudam a clarificar diferentes caminhos entre a investigação e a prática. Deste modo, recorrendo a conceitos desenvolvidos pela ciência médica, poderemos entender difusão como um processo não intencional e não controlado e disseminação como um conjunto de instrumentos e ações pensados e executados intencionalmente com a finalidade de conduzir a investigação aos públicos a que se dirige (Dobbins *et al*, 2002: 1; Green *et al*, 2009: 152).

O conhecimento pode ser difundido e disseminado sem que daí se produzam efeitos ao nível da transformação do pensamento e das práticas dos destinatários (King, Hawe & Wise, 1998: 239; NERF, 2000: 2). Para que o impacte se realize, é necessário que a investigação seja valorizada pelos seus públicos. No que toca ao campo disciplinar em que se inscreve este estudo, é importante promover uma cultura de informação e de interação que envolva os didatas (ie, os Acds. e os Profs) e todos os outros destinatários da investigação no campo, ao longo do percurso investigativo (BERAN, 2001: 22, 25; Black, 2000: 416; Radford, 2006: 184; Smith, 1999: 10-11; Williams & Coles, 2007: 203). É essencial que a comunidade de didatas viva uma verdadeira cultura de investigação (Smith, 1999: 6; Williams & Coles, 2007: 203), institucionalmente apoiada, (Williams & Coles, 2007: 202), mantendo com a produção de conhecimento científico a relação de convívio próximo que, no capítulo I (2.2.4), apontei como fator de desenvolvimento da Didática e dos atores que a constroem. A importância atribuída à difusão e à disseminação baseia-se na convicção de que, para haver impacte, é preciso que a

investigação seja conhecida e publicitada e que o acesso ao conhecimento que dela resulta seja facilitado (Almeida, 1995: 9; BERAN, 2001: 20, 25; Correia e Stöer, 1995: 29; Fernandes & Esteves, 1995: 15; Paiva Campos, 1995: 6; Williams & Coles, 2007: 187), para que possa ser percebido e valorizado, na sua pertinência e nas suas possibilidades de rentabilização, ou questionado e refutado.

De acordo com o conceito atrás explicitado, difusão aponta um fluxo não planejado entre a investigação e um conjunto alargado de destinatários, que incluem interlocutores próximos da equipa e pessoas, grupos ou entidades mais distanciados e a sociedade em geral. Trata-se, pois, de um processo feito de ligações informais e de contactos pessoais (Dobbins *et al*, 2002: 3; Williams & Coles, 2007: 198, 200), que dificilmente poderá ser mapeado com precisão. E os impactes que, através dele, a investigação possa eventualmente gerar nem sempre são reconhecidos (NERF, 2000: 2; Smith, 1999: 5), são imprevisíveis e são fruto de coincidências que permitem que, num qualquer momento, o acesso ao conhecimento científico seja facilitado.

Por outro lado, a disseminação é intencional e concretiza-se numa multiplicidade de canais de circulação do conhecimento (Gideonse, 1981: 129) que compreende os *media* (NERF, 2000: 1), a formação inicial e contínua de Profs. (Henderson & Dancy, 2005: 4; Williams & Coles, 2007: 200), a formação pós-graduada (Everton *et al*, 2000: 180; BERAN, 2001: 20) as políticas educativas e os documentos de orientação das práticas que elas oficializam (cf. Williams & Coles, 2007: 198, 200), as publicações e congressos científicos (Henderson, Beach & Famiano, 2006: 1). Para alguns autores, disseminar o conhecimento educacional, designadamente junto dos Profs., implica a necessidade de pensar a teoria como um guia prático (Black, 2000: 410), simplificando o discurso e traduzindo-o numa linguagem acessível que permita descodificar os conceitos de inteligibilidade dos investigadores e transformá-los nos conceitos mobilizadores que, de acordo com esta perspectiva, caracterizam o discurso da ação (Durand, Saury & Veyrunes, 2005: 52) – “..., dissemination of research in schools should be practised more often using language that science teachers can understand” (Pombo & Costa, 2009a: 41). Neste sentido, sugere-se inclusivamente o recurso a profissionais (NERF, 2000: 4) ou a agências do governo (BERAN, 2001: 24) especializados nesta tarefa de tradução. Julgo que a introdução de dispositivos de simplificação na apresentação dos estudos é útil (Williams & Coles, 2007: 204), não apenas aos Profs. mas também a todos os outros destinatários da investigação. Em Medicina, por exemplo, surgem por vezes nos textos científicos, pequenos quadros-síntese que permitem uma compreensão rápida das suas

principais questões e conclusões (Kerner, 2006: 73; Graham *et al*, 2006: 22; van der Vleuten & Schuwirth, 2005: 310), mas, segundo a Diretora do Serviço de Imunohemoterapia do Hospital Infante D. Pedro, em Aveiro, a terminologia utilizada na disseminação junto dos profissionais de saúde é a terminologia científica (Borges, 2007). Do mesmo modo, à luz do papel que atribuo aos Profs. como elementos da comunidade didática (I. 2.2), preconizo um cenário em que a linguagem científica é integrante da sua linguagem profissional (Tardif & Zourhla, 2005: 30), embora admita que a simplificação e a tradução se tornam necessárias quando o discurso é dirigido a outros públicos.

Difusão e disseminação, aqui descritos como processos de mediação entre a investigação e os seus destinatários, implicam a reconversão do conhecimento, pelo recurso a meios e formatos de apresentação que o adaptam e reinterpretam. Os impactes que poderão originar são ainda produto do percurso de ressignificação que cada destinatário constrói, como ser dotado de um pensamento e de uma experiência individuais. Assim, o impacte não será nunca a replicação pura do conhecimento, mas apenas a ressonância⁴⁴ desse conhecimento e este é mais um elemento conceptual determinante do entendimento de impacte como um conceito complexo.

A influência que a investigação em Didática procura exercer sobre os seus destinatários e sobre o campo na sua globalidade exige não só que os projetos se multipliquem, gerando uma sinergia alargada de mudança (Smith, 1999: 8-9), resultante por isso de impactes cumulativos⁴⁵ (Partidário *et al*, 2007: 42), como também uma busca sistemática de resposta a questões e interesses de natureza diversa, traduzida em orientações e finalidades empíricas igualmente distintas. Perceber o impacte como uma noção complexa significa, pois, considerar ainda este elemento de diversidade que caracteriza a investigação. Assim, projetos com uma componente clara de intervenção deverão produzir impactes a curto prazo, para além de outros que poderão fazer-se sentir em fases posteriores. Se as intervenções se focalizam sobre situações concretas de E/A, é lícito esperar que daí resultem impactes identificáveis nos processos de E/A, ie, na dimensão de formação (alunos), embora, de acordo com a noção de interatividade em Didática (cf. Parte I, I. 1.2), se presuma que os efeitos se estendam a outras dimensões. Por outro lado, estudos com outras orientações, por exemplo, de natureza exploratória, não perseguem objetivos próximos de intervenção na formação dos alunos ou em

⁴⁴ O termo ressonância surgiu-me através de um documentário sobre o filme “Thelma and Louise”, de Ridley Scott (1991). O título de uma das partes da peça, *Resonance*, anuncia os sinais de repercussão de um filme marcante durante a década de 90 do século XX.

⁴⁵ Termo utilizado na área ambiental.

qualquer outra das dimensões em que o campo se atualiza. Depositar neles expectativas de impactes imediatos sobre o E/A é, naturalmente, irrealista (cf. Gideonse, 1981: 128); o seu contributo próximo, essencial, consistirá sobretudo na renovação do pensamento em Didática.

Nesta área disciplinar, “*what matters*” é um conceito amplo (Wright, 2008: 14) e a avaliação do impacte da investigação terá que ir além dos limites impostos pela pressão da prestação de contas sobre os efeitos imediatos da atividade científica nas práticas de E/A. Os frutos da investigação traduzem-se em impactes diretos ou indiretos, imediatos ou a prazo, positivos/favoráveis ou negativos/desfavoráveis (Ferreira, 2006; NERF, 2000: 1), de superfície (relacionados com mudanças de organização dos sistemas, das instituições ou dos procedimentos relativos às práticas que assistem o E/A) ou de fundo (implicando alteração de convicções ou de comportamentos) (Henderson, Beach & Famiano, 2006: 1), em impactes em uns ou outros destinatários e em qualquer das três dimensões da Didática. Deste modo, avaliar o impacte da investigação em Didática deverá constituir, acima de tudo, um exercício compreensivo e integrado, com vista à melhoria da gestão da investigação (Costa *et al*, 2005: 3) e das condições de que esta necessita para exercer a sua influência. O estudo do impacte da investigação em Didática é, assim, um instrumento ao serviço do desenvolvimento do campo e, por isso, um contributo importante para o reforço da confiança interna na área (cf. Lange, 2002: 176) e da sua credibilização externa (cf. Canário, 2003: 21).

2. Condução do Processo Empírico em Estudos de Impacte da Investigação em Didática

2.1. Medir impacte vs avaliar impacte – entre a ambição objetivante e a procura de uma compreensão integrada

A noção de avaliação do impacte da investigação em Didática como processo orientado para a compreensão da relação entre o conhecimento científico na área, os seus destinatários e o modo como estes o vivenciam na ação e como instrumento que, assim, concorre para o desenvolvimento do campo implica pensar abordagens metodológicas compatíveis com esta orientação e com este propósito.

As abordagens quantitativas puras, apesar da contestação que o pensamento pós-moderno lhes tem dirigido (cf. Parte I, I. 1.1), são ainda sedutoras, sobretudo, do ponto de vista do poder político, que procura obter respostas prontas da investigação científica a uma agenda de problemas educacionais a resolver (Wright, 2008: 6, 14). A aparente firmeza dos resultados gerados por abordagens desta natureza sustenta a ilusão de um conhecimento irrefutável, preciso, válido na generalidade das situações e, por isso, capaz de produzir fórmulas infalíveis na condução da ação. Tal conceção tem origem no pensamento positivista que marcou a modernidade e traduz-se em afirmações que, como a que se segue, deixam transparecer uma confiança profunda na possibilidade de construção de teorias objetivas, libertas da perturbação alegadamente provocada pela interpretação do investigador.

“It is often thought and said that what we most need in education is wisdom and broad understanding of the issues that confront us. Not at all, I say. What we need are deeply structured theories in education that drastically reduce if not eliminate the need for wisdom” (Suppes, 1974: 9; citado em Wright, 2008: 5).

Antes de mais, é importante ter em mente que os estudos de impacte da investigação em Didática são também eles investigação em Didática. Como tal, debruçam-se sobre um objeto complexo, explicável apenas pela compreensão do seu contexto social (cf. Parte I, I. 2.2.2; Wright, 2008: 6), o que implica um posicionamento interpretativo por parte do investigador. O conceito de impacte da investigação em Didática, tal como descrito na secção anterior, reforça este entendimento, já que os

efeitos produzidos pelo conhecimento científico decorrem de um processo complexo e se manifestam na atuação das pessoas a quem a investigação se destina.

De acordo com este pensamento, a avaliação de impacto em Educação e em Didática não pode ser conduzida por processos de amostragem e de generalização de resultados, como acontece por exemplo em Medicina quando se testa uma nova droga (Raudenbush, 2008: 212), sendo de notar que, mesmo neste caso, os efeitos identificados são (ou devem ser) aferidos pela correlação de múltiplos fatores, como sejam a particularidade de cada doente e das condições que o rodeiam ou o teor de acompanhamento que cada médico proporciona (op. cit.: 214). Este tipo de abordagem utilizado como recurso na avaliação do impacto do conhecimento científico em Didática nas práticas de E/A, por exemplo, exigiria a implicação de muitas escolas, muitas turmas e muitos Profs. e, ainda assim, seria útil apenas para estudar o impacto no que Raudenbush designa “*intended regime*”, ie, nos procedimentos que orientam as práticas; por outro lado, seria irrelevante para compreender o modo como o conhecimento foi efetivamente incorporado pelo Prof. ou os seus reflexos na aprendizagem dos alunos, ie, no “*experienced*” ou “*inacted regime*” (op. cit.: 206, 218). Para além disso, as abordagens empíricas destinadas a avaliar o impacto não poderão restringir-se à quantificação de evidências (Smith, 1999: 1, 13), sob pena de distorção de uma visão global somente possível pela consideração dos contextos em que tais evidências se revelam. É disto exemplo o cálculo do fator de impacto das revistas científicas e dos textos que nelas são publicados, obtido exclusivamente a partir do número de citações dessas fontes durante um determinado período de tempo (Campanario, González & Rodríguez, 2006: 52). Os resultados de tal exercício permitem apenas o posicionamento num *ranking* quantitativo, mas não dão qualquer indicação do teor de incorporação efetiva do pensamento expresso nas revistas e textos nele incluídos. Apesar disso, são, cada vez mais, determinantes de critérios de financiamento de projetos de investigação e decisivos para promoção na carreira académica (op. cit.: 38).

As metodologias usadas na avaliação de impacto terão, pois, que se distanciar de uma “*visão analítica reducionista*”⁴⁶, permitindo construir uma compreensão sistémica, assente na teoria da complexidade e na análise de inter-relações entre variáveis múltiplas (Radford, 2006: 178), e deverão ser capazes de explicar o elemento humano que tece tais inter-relações. Neste quadro, as abordagens qualitativas e interpretativas (cf. Gilroy & McNamara, 2009: 333; Fitzclarence, 2003: 36; Smith, 1999: 1, 13) e os estudos de caso

⁴⁶ Tradução minha.

(Radford, 2006: 178; Raudenbush, 2008: 15; Tanner & Davis, 2009: 375) adquirem um potencial de relevo⁴⁷, pela sua capacidade de gerar uma compreensão situada nos sujeitos, nos processos e nos contextos, recontando cada experiência de investigação nos seus condicionalismos particulares – “... each ‘research story’ is inevitably partial” (Blackmore, 2002: 264).

Perspetivar a avaliação do impacto da investigação em Didática como um instrumento de transformação do campo exige, pois, uma compreensão profunda do modo como o conhecimento científico se projeta na atuação dos seus destinatários. Neste sentido, avaliar impacto significa descrever e interpretar, mais do que medir e classificar. As metodologias colocadas ao serviço deste propósito deverão, assim, privilegiar análises eminentemente qualitativas, mas incluirão métodos e procedimentos quantitativos sempre que os dados obtidos através deles apoiem uma visão holística e integrada, configurando o *continuum* metodológico qualitativo/quantitativo que caracteriza a investigação em Didática em geral (cf. I. 1.1) e que permite atender à multiplicidade de questões e objetivos empíricos que impulsionam a construção de conhecimento no campo.

2.2. Definição de métodos e critérios em estudos de impacto

A planificação de estudos de impacto da investigação em Didática exige, como acabamos de ver, a definição de uma metodologia adequada, ie, de uma abordagem geral ao objeto de investigação que encaminhe o percurso empírico (Canha, 2001: 69-70). Mas requer também tomar decisões sobre o método, ou seja, decisões que permitam traçar “... o plano estruturante de concretização da pesquisa, compreendendo sequências articuladas de procedimentos investigativos, técnicas e instrumentos” (op. cit.: 71).

A avaliação do impacto em Educação, quer da investigação (Araújo e Sá, Costa & Canha, 2002; Canha, 2001: 129; Carrasquinho, 2007: 189; Fitzclarence, 2003: 36; Pombo & Costa, 2009a: 32 e 2009b: 84) quer de outros apoios à ação no campo, como por exemplo dos meios informáticos (Ferens, Friesen & Ingram, 2007: 124; Tanner & Davis,

⁴⁷ A este propósito, refira-se que também a ciência médica sente uma necessidade crescente de incorporar metodologias qualitativas, nomeadamente, na avaliação do impacto da educação em Medicina (van der Vleuten & Schuwirth, 2005: 310).

2009: 383), quer da formação contínua de Profs. (Roldão *et al*, 2000: 26), tem sido sustentada em larga escala pela análise de percepções, fundamentalmente, dos Profs.. Os dados que se obtêm a partir de inquérito por questionário ou entrevista são, de facto, indispensáveis para conhecer o que os destinatários dizem da investigação e dos efeitos que ela exerce sobre si e as suas práticas. São esses dados que permitem fazer inferências importantes relativamente ao modo como a investigação, o conhecimento científico e o seu impacte são sentidos e avaliados pelas pessoas a quem ela se dirige. Talvez por isso se afirme que a avaliação do impacte em Educação não poderá ir muito além da análise das percepções dos Profs. (Vescio, Ross & Adams, 2008: 88).

No entanto, confiar exclusivamente neste tipo de dados como portadores de indicadores de impacte da investigação na ação poderá conduzir a uma análise redutora, já que tais dados provêm de representações pessoais, influenciadas por fatores afetivos, emocionais e outros que, como o “*Hawthorne Effect*” (ou seja, o efeito exercido sobre o inquirido pelo facto de o seu testemunho ser solicitado para fins investigativos, cf. op. cit: 88; Gomes, 2004: 8) interferem na construção dessas representações. Por outro lado, ainda que estas limitações sejam tidas em linha de conta, o estudo de percepções não é suficiente para satisfazer a globalidade de interesses perseguidos pela avaliação do impacte da investigação em Didática na ação que é desenvolvida no campo. No que toca à ação dos Profs. junto dos seus alunos, ie, a dimensão de formação (alunos) da Didática, torna-se necessário cruzar percepções pessoais com dados provenientes da observação das práticas, num processo de triangulação (Pombo & Costa, 2009b: 85) que introduz outras perspetivas e fortalece a investigação. Neste sentido, tem-se recorrido à análise de registos de aulas, de instrumentos de apoio à gestão didática utilizados pelos Profs. (Black, 2000: 415; Carrasquinho, 2007: 11; Pombo & Costa, 2009b: 85) e de instrumentos como os diários de aula ou os portfolios que, sendo de formação, são também fontes de dados (Carrasquinho: 2007: 189) e têm-se ainda usado testes aos alunos na tentativa de identificação de impactes na sua aprendizagem (Black, 2000: 413; O'Reilly & McNamara, 2007: 162).

Mas a ação do Prof. não se confina à orientação dos seus alunos durante o processo de E/A; o Prof. intervém também na gestão da escola e, atuando nas três dimensões em que a Didática se atualiza, é um didata na plena aceção do termo, com capacidade de agir na construção de conhecimento na área, na formação de Profs. (sua e dos seus pares) e de construir um pensamento sobre as políticas educativas (cf. Parte I, III. 1.2). O estudo do impacte da investigação em Didática na sua ação deverá, pois,

cobrir estas valências e os métodos que o concretizam deverão ser capazes de fazer cumprir esta orientação, prevendo procedimentos e instrumentos de análise de fontes diversas (entre outros, textos e comunicações científicas e/ou de opinião, atas e outros registos de reuniões de gestão da escola, documentos de apoio a intervenções na formação de Profs.).

A compreensão integrada do impacte da investigação em Didática não se esgota, como vimos, (2.1, neste capítulo) na análise da ação levada a cabo pelos Profs.; o campo constrói-se através da ação de diferentes atores e a investigação que nele se realiza dirige-se a múltiplos destinatários. Por isso é necessário que os estudos de impacte se estendam às dimensões investigativa, formativa e política da Didática e que abranjam o raio de ação dos intervenientes que agem na área ou que com ela interagem, ajustando os recursos empíricos a essas focalizações. É preciso analisar as práticas de ensino dos Acds., a sua intervenção na formação contínua de Profs., a sua ação como investigadores, o seu pensamento e ação no que toca às políticas. É também indispensável perceber repercussões nas instituições profissionais de Acds. e de Profs., no modo como a investigação contamina os seus elementos e na (re)orientação institucional das práticas. E é ainda crucial conhecer o reflexo da investigação na conceção e condução das políticas definidas pelo poder central e no pensamento e atitudes da sociedade em geral sobre a Didática e sobre a Educação. Perspetiva-se, pois, um processo empírico apoiado num conjunto vasto de fontes de dados e em operações de triangulação, que incluem análise de representações, observação de práticas e análise documental.

A complexidade inerente ao conceito de impacte da investigação em Didática suscita uma multiplicidade de questões investigativas que apela a quadros empíricos ecléticos. Mas, se a investigação sobre o impacte do conhecimento científico deverá, na sua globalidade, abranger as diversas valências que acabo de referir, cada estudo parcelar que concorre para essa compreensão alargada tem objetivos particulares e não pode abarcar toda essa latitude. No pressuposto de que qualquer método é válido desde que se ajuste aos propósitos que serve (van der Vleuten & Schuwirth, 2005: 315), importa precisar, em cada estudo, que impactes se procura avaliar e descrever. Um estudo largo, longitudinal, incidindo sobre os efeitos da investigação científica realizada, por exemplo, no contexto de um país, durante um determinado período de tempo, dificilmente poderá examinar práticas de E/A ou de formação de Profs. a partir da sua observação. Será de esperar que assente, sobretudo, na análise de representações ou de *corpora*

constituídos, por exemplo, por textos científicos (para perceber efeitos na atividade investigativa) ou por diplomas legais e *curricula* escolares (para identificar impactes no plano da dimensão das políticas em Didática). Por outro lado, estudos mais situados, como os estudos de caso, facilitam análises mais complexas e integradas dos impactes e dos processos de construção e de circulação do conhecimento que lhes estão associados e requerem, por isso, instrumentos e procedimentos de investigação diversificados.

Finalmente, pensar o processo empírico que dá forma ao estudo do impacte da investigação em Didática impõe considerar e definir critérios que, como deverá acontecer em qualquer processo de avaliação, estabeleçam um ponto de referência na condução da análise (Costa *et al*, 2005: 3; Gilroy & McNamara, 2009: 324); são eles que, concebidos em função do foco de incidência de cada estudo concreto (cf. Partidário *et al*, 2007: 6), permitem identificar e relatar a ocorrência de impactes. Tais referentes de análise podem dar origem a instrumentos unicamente descritivos, úteis na investigação orientada para a caracterização e descrição de impactes, ou podem também ser traduzidos em escalas e *checklists* de critérios mensuráveis quantitativamente (Goddard, Hoy & Hoy, 2000: 487; Neuman & Cunningham, 2009: 545, 547), quando o interesse é classificar ou comparar estudos. Creio, contudo, que a conceção de instrumentos de classificação, capazes de contribuir para uma compreensão coletiva do alcance dos efeitos produzidos pela investigação em Didática, requer um corpo de conhecimentos que a curta experiência de estudo sobre o tema em Portugal ainda não construiu. Para além disso, exige ainda, em meu entender, um trabalho de equipa que, integrando as vozes de investigadores, de Profs. e Acds. e, tanto quanto possível, de outros intervenientes em Didática, permita transformar tais instrumentos em referentes de consenso, sustentadores de análises com sentido partilhado.

A metodologia, o método e os critérios que serviram o estudo de impacte realizado no âmbito deste trabalho são apresentados seguidamente, ao longo dos capítulos que compõem a Parte II.

PARTE II – ESTUDO SOBRE UM CASO ORIENTADO PARA A INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO EM COLABORAÇÃO: O PROJETO ICA/DL (INVESTIGA, COLABORA E ATUA EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS)

(A UTOPIA TRANSFORMADA EM PROJETO – SINAIS DE DESENCANTO E DE POSSIBILIDADE)

O foco do texto incide, nesta Parte II, na componente empírica do estudo que relata.

No primeiro capítulo, em que se descreve e caracteriza o quadro metodológico, apresenta-se o estudo de caso como a abordagem que melhor serviu as questões e as finalidades que guiaram a realização da investigação.

Os capítulos seguintes ocupam-se do tratamento de dados, da apresentação e da discussão de resultados, num percurso que se inicia com a análise do processo de construção do caso – o projeto ICA/DL (Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas) – e que evolui na procura da compreensão dos impactes produzidos por esta experiência, pensada por referência a um pensamento que distingue a investigação/formação colaborativa em Didática como fator de desenvolvimento do campo, dos atores que nele intervêm e de outros cujos interesses com ele se articulam.

CAPÍTULO I – DESIGN EMPÍRICO

Introdução

Na abertura desta segunda parte dedicada à exploração empírica da problemática discutida nos capítulos anteriores, a atenção do texto incide sobre a concepção do dispositivo criado para realizar esse propósito. Trata-se de identificar os elementos conceituais necessários à construção do percurso de análise, descrevendo-os e articulando-os entre si, de modo a esclarecer as teias do pensamento que orientou a investigação. Por outras palavras, neste capítulo apresenta-se o *design* do estudo, de acordo com uma noção que se aproxima da definição proposta por Yin (1994: 19):

“The design is the logical sequence that connects the empirical data to a study’s initial research questions and, ultimately, to its conclusions.”

Assim, a primeira secção recupera as linhas de reflexão sobre o tema e as finalidades traçadas para o estudo, transformando a curiosidade do investigador, estimulada por essa reflexão inicial que permitiu desenhar os contornos de uma problemática em Didática, em questões-guia da investigação na sua globalidade. Presentes na mente do investigador ao longo de todo o trajeto de investigação, as questões investigativas concorrem para a coerência interna do estudo, harmonizando as motivações pessoais do autor, os eixos teóricos de suporte, a realização empírica e o conhecimento que resulta deste processo, no seu nível mais abrangente de inferência, que, neste trabalho, se revela nas Conclusões que se seguem à Parte II.

No encerramento da Secção 1, o curso do texto desloca-se para uma reflexão que pretende contextualizar a conceção e realização empíricas, situando o estudo no quadro referencial de paradigmas investigativos proposto por Guba & Lincoln (1994) e posteriormente ampliado por Alarcão (2001b).

A Secção 2 aproxima-se da operacionalização empírica, começando por justificar a opção pela abordagem metodológica: o estudo de caso. Seguidamente, apresenta as componentes que, para além das questões de investigação, completam o *design* e descreve o método, ie, os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados. Neste desenvolvimento, desenha-se um primeiro esboço do caso em estudo – o projeto ICA/DL (Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas).

O capítulo encerra-se com uma síntese do processo de conceptualização do estudo empírico e sua representação numa figura sistematizadora desse enredo, pensada como um instrumento útil para orientação do leitor no acompanhamento das análises que serão desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

1. Da Curiosidade que Despoleta a Investigação ao seu Enquadramento Paradigmático

1.1. Questões de investigação

Nas páginas introdutórias deste estudo, descrevi os caminhos da experiência e do pensamento que ativaram a minha curiosidade de investigador e que, determinando os primeiros traços conceptuais de uma problemática, alinharam uma intencionalidade dupla, de intervenção e de construção de conhecimento em Didática.

Aludindo a percursos anteriores de reflexão sobre a minha experiência enquanto professor em diferentes níveis de ensino e enquanto investigador, comecei por dar conta de uma perceção de afastamento entre a Didática na sua dimensão de investigação e a atuação profissional dos Profs. e, indissociavelmente, de afastamento entre os Profs. (cuja responsabilidade essencial tem sido identificada com a condução das práticas de E/A) e os Acds. (a quem a tradição tem confiado um papel dominante na realização da atividade investigativa). Por outro lado, percebendo sinais que na atualidade parecem querer contrariar tal distanciamento, registei movimentos que têm levado Acds. e Profs. a aproximar as suas esferas de ação, aproximando-se, e, assim, a contribuir para a consolidação de uma noção de Didática como campo que se constrói e continuamente reconstrói na interação entre as suas vertentes internas de investigação, de formação e de construção de pensamento sobre políticas no campo.

A constatação destes sinais, aliada a esta compreensão epistemológica do campo, orientou a minha atenção para as potencialidades das relações de colaboração enquanto fator de reforço destes movimentos aproximativos, numa compreensão das dinâmicas que envolvem tais relações como processos em que se implicam Profs., Acds. e as suas instituições profissionais. E a exploração desta linha de pensamento abriu o meu campo de interesses à interação entre a construção de conhecimento científico em colaboração e a ação não só dos Profs. mas também dos Acds., seus parceiros colaborativos, e, de um modo global, à relação que se estabelece entre dinâmicas colaborativas de investigação e o desenvolvimento de todos os seus intervenientes.

O olhar reflexivo sobre o meu trajeto enquanto didata levou-me ainda a acreditar que a formação contínua de Profs. poderia ser um espaço privilegiado para a

concretização de iniciativas de investigação em colaboração com vista ao desenvolvimento em Didática. Fui primeiro alertado para essa possibilidade pelo acompanhamento que, como formador, fiz de Profs. em contextos de formação contínua. Essa experiência permitiu-me observar que os Profs. em formação revelavam atitudes positivas de adesão à investigação (incorporada como suporte do percurso formativo), quer no que toca ao corpo de conhecimento que tem construído quer enquanto instrumento de construção de conhecimento e de reconstrução das práticas. Para além disso, compreendi que as modalidades de concretização previstas pelo sistema se alicerçam numa política que lança um claro apelo à centração das práticas de formação no Prof., na sua experiência e na sua capacidade de (re)construir o seu conhecimento e a sua ação, atribuindo assim à investigação um lugar de destaque como estratégia formativa. No meu entendimento, este dispositivo formal criado pelo sistema para desenvolvimento profissional dos Profs. afigurou-se como uma oportunidade para promover o encontro colaborativo de Profs. e Acds., nele comprometendo as instituições que enquadram a sua atividade e o próprio sistema como parceiros e, através dele, facilitando o desenvolvimento de todos os implicados, dos alunos e da sociedade.

A perspetiva de uma relação positiva entre investigação/formação colaborativa e desenvolvimento em Didática e a necessidade sentida de aprofundar o conhecimento dessa relação permitiram-me, finalmente, equacionar este trabalho de investigação como um estudo de impacto.

Foi no desenvolvimento desse pensamento inicial que pude estabelecer o primeiro elemento conceptual de orientação da investigação, definindo duas grandes finalidades que agora recordo: i) - *criar condições propícias ao estreitamento das relações entre investigação em Didática e prática docente e, assim, favorecedoras do desenvolvimento do campo e dos seus intervenientes, pela construção de um programa de investigação/formação em colaboração*; ii) *avaliar o impacto do programa levado a cabo, alargando e aprofundando o conhecimento sobre a temática*. Esse pensamento de partida encerrava já um conjunto de questões que mobilizaram o meu interesse de investigador e que conformaram as finalidades enunciadas. Essas questões constituíram-se assim, desde logo, como elemento de referência na condução da investigação, definindo os propósitos de realização e os rumos de exploração teórica que, durante o processo de revisão da literatura, expandiram a minha visão sobre a problemática. Poderiam, por isso, ter sido formuladas no momento de apresentação do estudo. Optei,

contudo, por introduzi-las agora que a escrita se volta para o modo como o processo empírico foi pensado e conduzido.

Qual o lugar e o papel das questões de investigação? Esta interrogação, que parece não estar consensualmente resolvida pelo pensamento teórico, tem motivado a reflexão dos investigadores. Recordo, a propósito, uma troca de mensagens por correio eletrónico, ocorrida em novembro de 2006 entre mim e uma outra investigadora em Didática com quem tenho tido o privilégio de cruzar dúvidas, ideias e pensamentos. Como então antecipei, a resposta que consegui construir à pergunta que me foi lançada veio a revelar-se útil neste momento de clarificar, neste trabalho de investigação, o meu entendimento sobre o assunto. Transcrevo, de seguida, excertos dessa comunicação, que ilustram o desafio intelectual com que fui confrontado e a minha reação.

Pergunta:

“Qual a diferença entre objectivos e questões de investigação? Lembra-se de ter discutido isto um dia comigo? Procuo na literatura mas não há uma só versão... depois analiso os documentos dos meus mil (!!!!!) doutorandos e vejo que os formulam quase da mesma maneira...isto é a única diferença na formulação é a forma interrogativa da questão, quanto ao resto tudo é igual... o que não me parece fazer qualquer sentido...”

A minha resposta:

“Como disse na sua mensagem, a visão que existe sobre o assunto não parece ser muito convergente. Há, por exemplo, quem considere que não é necessário formular questões e objectivos, que bastarão umas ou outros. O (referência ao coordenador do centro de investigação em que estávamos integrados), pelo que pude perceber em algumas das suas intervenções, não dispensa as primeiras. Por mim, continua a ser-me útil pensar em ambos. Acontece também com frequência o que refere, ie, assume-se que a grande finalidade de um qualquer estudo é responder às questões e, por isso, apenas se altera a pontuação. Claro que há afinidade entre questões e objectivos, mas este procedimento como auxílio à realização da investigação parece-me pobre, pouco útil, apenas um exercício pouco consequente.

Assim, para mim, as questões são anteriores aos objectivos, ie, são as primeiras que determinam os segundos. Por outras palavras, surgem ao investigador

curiosidades que se convertem em perguntas, construídas com o intuito de orientar a investigação. Os objectivos apontam mais para a operacionalização, ou seja, para as realizações empíricas que será necessário levar a cabo para descobrir caminhos de resposta às questões que lhes deram origem.”

Nesta conversa entre investigadores, o papel das questões é discutido em confronto com outro elemento integrante da matriz conceptual que orienta a investigação – os objetivos. Sobre eles me focarei adiante (2.3, neste capítulo). Por agora, releva a ideia de que as questões investigativas são vitais para o desenvolvimento empírico (Yin, 1994: 7), marcando o início desse processo e conformando os seus passos seguintes (Newman & Benz, 1998: 15). Como atrás disse, elas decorrem de uma construção teórica em torno de uma problemática (Matos & Carreira, 1994: 21) que, no caso do presente estudo, começou a ser esboçada na Introdução e que se alargou ao longo de quatro capítulos de revisão da literatura.

O processo empírico que agora se começa a relatar foi ativado pelas quatro questões que de seguida apresento:

- Poderão as relações de colaboração entre Acds. e Profs., construídas no âmbito da conceção e do desenvolvimento de projetos de investigação/formação em Didática, favorecer a aproximação entre a ação profissional dos Profs. e a investigação nesta área de conhecimento?

- Poderá a formação contínua de Profs. constituir um espaço facilitador dessa aproximação colaborativa?

- Que contributos poderão emergir, para essa dinâmica de desenvolvimento em colaboração, da implicação das instituições profissionais de Acds. e de Profs., como parceiros na conceção e realização de iniciativas desta natureza?

- Que impacte têm estes contextos colaborativos de investigação/formação em Didática, no desenvolvimento dos participantes, das instituições implicadas e dos alunos nas escolas? Como se refletem no desenvolvimento do campo?

Notar-se-á que o conjunto de questões formuladas não inclui um olhar sobre a administração central, à qual, na Parte I (III. 2.2), atribuí um papel de relevo enquanto parceiro nestes processos de desenvolvimento em colaboração. Trata-se de uma decisão

já anunciada (Parte I, III. 3), que obedece a naturais imperativos de delimitação do campo e que se ajusta aos interesses prioritários definidos à partida. Contudo, esta restrição do foco empírico não impedirá a inferência de eventuais implicações da análise para a compreensão desse papel que preconizo para o nível macro do sistema.

Identificadas as questões orientadoras da investigação, impõe-se clarificar o paradigma investigativo em que o estudo se situa, como parâmetro aferidor da natureza do conhecimento através dele produzido. Ocupar-me-ei dessa tarefa seguidamente.

1.2. Aproximação a um posicionamento paradigmático ainda em esboço – o experiencialismo crítico – e a recusa da “tirania do método”

Uma vez encontradas as questões investigativas de partida, levanta-se a necessidade de clarificar a natureza da investigação que foi construída no sentido de procurar pistas de resposta capazes de satisfazer os interesses para que tais questões apontavam. Importa esclarecer o meu entendimento do objeto sobre que foquei a minha atenção enquanto realidade a estudar, o modo como perspetivei a relação com esse objeto e o tipo de abordagem empírica que julguei mais adequada aos propósitos que tracei. Por outras palavras, trata-se de apresentar o posicionamento do investigador face à investigação, ponderando as questões ontológica, epistemológica e metodológica, consideradas por Guba & Lincoln como base da definição dos paradigmas investigativos (1994: 108).

Importa introduzir um elemento chave neste pensamento, recordando que as questões de investigação formuladas e as finalidades definidas no âmbito deste estudo deixam transparecer um propósito de construção de conhecimento associado a uma intenção de intervenção. A assunção desta dupla valência levou-me a encontrar um instrumento conceptual útil na proposta desenvolvida por Alarcão (2001b) a partir do referido quadro de paradigmas investigativos concebido por Guba & Lincoln. Na sua reflexão, a autora parte de uma consideração sobre o papel que a investigação pretende desempenhar, reconhecendo que a atividade científica mantém, como sempre aconteceu, o seu foco na procura de conhecimento sobre a realidade, mas que se volta hoje também para a tentativa de transformação dessa realidade, sobre ela intervindo e, com esse fim, dando a conhecer os frutos da sua realização e possibilitando o seu uso (op. cit.: 136). Por isso, ao caracterizar os paradigmas em que se inscreve a investigação,

acrescenta duas novas questões ao conjunto de três avançado pelos autores que toma como referência: a questão teleológica (relativa ao destino a dar ao conhecimento construído) e a questão dialógica (que se prende com as formas de divulgação, ie, de comunicação desse conhecimento) (op. cit.: 137).

Com base nessas cinco questões, Alarcão começa por caracterizar os quatro paradigmas anteriormente identificados por Guba & Lincoln, num percurso que põe em evidência a assertividade do positivismo, o realismo crítico das contra-hipóteses pós-positivistas, a atenção ao papel dos contextos históricos realçada pela teoria crítica e a relação indissociável entre a construção do conhecimento, os seus contextos de realização e os sujeitos que neles intervêm estabelecida pelo construtivismo (op. cit.: 138-39). Apesar de estes quatro paradigmas se manterem ainda hoje vivos, enquadrando projetos de investigação, a passagem de um olhar longitudinal pelas marcas que os distinguem e pelos elementos de continuidade entre si indicia um trajeto de evolução que tem encaminhado o pensamento humano para a pós-modernidade. A autora fala de “tendências evolutivas nos paradigmas de investigação” (op. cit.: 140), listando, entre outras, “uma concepção do homem como criador”, “a aceitação dos limites na representação cognitiva da realidade”, o investimento em “estudos contextualizados e aprofundados” e em “estudos de intervenção”, “uma atitude construtiva implicada e não meramente de observação distanciada ou mesmo crítica” (op. cit.: 140). E é na confluência dessas tendências que anuncia um paradigma emergente que designou *experientialismo crítico*. É nele que me revejo como investigador e é nele que inscrevo o presente estudo.

A aproximação a este paradigma é determinada por duas das suas características distintivas, que, claramente, estiveram presentes neste trabalho de investigação: a orientação para a intervenção e, a ela associada, a minha condição de investigador participante. Ilustrarei a análise que me conduziu a esta conclusão, servindo-me de elementos de caracterização do experientialismo crítico apresentados por Alarcão num quadro-síntese (op. cit.: 141).

Desde logo, no *plano ontológico*, a intenção assumida neste estudo de agir sobre as relações que se estabelecem entre as dimensões constitutivas da Didática, envolvendo os atores que nelas se movem como parceiros colaborativos, remete para uma compreensão do objeto “como realidade ‘organicamente construída’” e para a possibilidade do seu “reordenamento”.

Ao pretender intervir sobre o objeto do meu interesse investigativo, posicionei-me como parte de um grupo de atores implicados numa dinâmica conjunta e percebi que, *epistemologicamente*, a minha relação com a investigação seria necessariamente “subjectivista” e orientada para a “compreensão das interações entre o todo e as partes”. Se o duplo papel de investigador e de participante trouxe, de início, a perspetiva da experimentação de sentimentos de tensão e conflitualidade, o desenvolvimento da investigação veio a revelar essa dualidade como uma vantagem que permitiu ajustar os procedimentos empíricos, em função do conhecimento, por dentro, que ia tendo do processo de intervenção (por exemplo, introduzindo questões relativas a factos, episódios ou momentos considerados críticos, nos instrumentos de inquérito) (cf. Graven, 2004: 190).

A investigação assim focada na experiência e dela emergindo exigiu uma *condução metodológica* aberta, capaz de conferir expressão a dados conseguidos através de múltiplas fontes e a diversos sentidos construídos pelos participantes e por outros atores associados às dinâmicas geradas. Não houve, naturalmente, a busca de uma verdade plena, incontestável, obtida através de um método espartano e inflexível, determinado à partida e determinante de todo o percurso investigativo – “... os percursos metodológicos não definem o caminho, ...”; a investigação “... busca nos fios e movimentos que se mostram e se ocultam, as relações tecidas numa *totalidade integradora*” (Geraldi, 2004: 604), ou, como afirmam Durand, Saury & Veyrunes (2005: 57), “O método necessita abster-se de determinar uma significação *a priori*, para reconstruir paulatinamente um sentido *a posteriori*”. Deste modo, a metodologia procurou ajustar-se aos desígnios de uma investigação “mediada pelo humano”, “interpretativa”, “crítica” e “experienciada” (Alarcão, 2001b: 141). Mas a recusa da tirania de um dispositivo metodológico fechado foi simultaneamente acompanhada por princípios de rigor, que se traduziram num processo sistemático de triangulação, na determinação de um uso criterioso de técnicas e instrumentos e no esforço de redação de um relatório capaz de desocultar os elementos de suporte da interpretação produzida.

Neste quadro de uma investigação orientada para a criação de um ambiente de colaboração entre protagonistas (Profs. e Acds.) e entre vertentes de realização em Didática, a *dimensão teleológica* consubstancia-se na procura de uma compreensão das “interações estruturais” e no “estabelecimento de conexões e configurações” constitutivas de um enredo empírico que combina intervenção e construção de conhecimento.

Como procurei demonstrar, a reflexão em torno das questões ontológica, epistemológica, metodológica e teleológica leva-me a posicionar este estudo no paradigma experiencialismo crítico teorizado por Alarcão. A resposta à *questão dialógica* não evidencia, contudo, nesta altura, elementos de análoga clareza. As ações de divulgação, especificamente de disseminação⁴⁸, realizadas até este momento de apresentação da investigação neste relatório socorreram-se de meios e formatos mais ou menos normalizados. Concretamente, traduziram-se em comunicações em encontros científicos e em publicações destas decorrentes, dirigidas a públicos restritos e construídas com base em padrões linguísticos aceites nesses contextos. Ainda assim, foi dada voz não só ao meu pensamento de investigador responsável pelo estudo mas também aos olhares de outros participantes, que assumiram papéis de autores em algumas dessas comunicações e em alguns desses textos (Canha, Lopes & Ramos, 2008; Canha, Lopes & Alarcão, 2009; Lopes, Andrade & Araújo e Sá, 2007). Para além disso, antecipam-se outras ações que, embora ainda não planificadas, serão dirigidas a públicos mais vastos e diversificados e, como tal, materializadas em “texto não-estandardizado, com recurso à multiplicidade de formas de expressão humana e ao multimedia”. Acresce ainda dizer que a preocupação de diversificar os destinatários e as formas de comunicação da investigação se manifestou nas ações levadas a cabo pela equipa colaborativa que se formou na sequência da finalidade de intervenção estabelecida e que concebeu e realizou o projeto conjunto de que darei conta no capítulo seguinte. Essas ações serão foco particular de reflexão, adiante neste estudo (V. 1.2).

⁴⁸ O conceito de divulgação explicitado pela autora como ação que visa dar a conhecer a investigação, “... mostrar a obra produzida, ...” (op. cit.: 144) aproxima-se da noção anteriormente apresentada neste estudo (cf. Parte I, IV. 1.2). Recordando, divulgação entende-se, aqui como hiperónimo que engloba as noções de disseminação (ação intencional planificada com vista à expansão do conhecimento e à sua incorporação e transformação nos contextos de ação) e de difusão (ação não planificada).

2. Matriz Metodológica

2.1. Definição de uma abordagem metodológica – o estudo de caso

A reflexão que, na Parte I, desenvolvi sobre a problemática de que se ocupa este trabalho levou-me a fazer duas referências ao estudo de caso enquanto abordagem metodológica em investigação científica⁴⁹, referências essas que neste momento recupero. Comecei por aludir ao papel que aos estudos de caso hoje se atribui no desenvolvimento da Ciência, de acordo com um pensamento pós-moderno que credibiliza metodologias qualitativas e compreensivas, capazes de apoiar a construção de conhecimento sobre um mundo que se entende complexo, dinâmico e em contínua mutação (I. I.1.1). Posteriormente (IV. 2.1), sublinhei o seu potencial no desenvolvimento de estudos de impacto da investigação educacional, concretamente da investigação em Didática, por atenderem à complexidade dos contextos de produção e de circulação do conhecimento científico na sua relação com os contextos de ação e, indissociavelmente, por terem em conta a complexidade das relações que envolvem os sujeitos que se movem nesses contextos. Este estudo, já identificado como um estudo de impacto da investigação em Didática (IV. 1.1), recorre à metodologia de estudo de caso, opção que Huberman & Thurler (1991: 303) consideram adequada quando se pretende intervir na relação entre construção de conhecimento e ação num dado campo de atividade, e o seu percurso empírico foi construído, em grande medida, a partir dos ensinamentos de Yin (1993, 1994).

A decisão de usar esta metodologia prende-se primeiramente com a delimitação do interesse do investigador a um fenómeno contemporâneo (Yin, 1994: 8; Wellington, 1996: 40) e a um caso individual (Bogdan & Biklen, 1992: 58), por oposição a situações em que a análise recai sobre universos alargados; um caso que se estuda é um entre outros (Stake, 1994: 236). Contudo, esta particularidade levanta, do ponto de vista dos críticos, questões de ambiguidade, que se prendem com a impossibilidade de generalização dos resultados da investigação tal como prevista por uma ideia mais positivista de Ciência (Matos e Carreira, 1994: 25). Em resposta, Yin admite que os estudos de caso não originam resultados empíricos replicáveis em universos alargados, inviabilizando uma

⁴⁹ As metodologias centradas em casos não têm servido somente interesses da investigação; Shulman (1992) defendeu o seu valor em contexto de formação, designadamente, de formação de Profs..

generalização estatística, mas argumenta que o conhecimento que produzem se expande pela relação que se estabelece entre os resultados e as proposições teóricas em que a investigação se funda (1994: 10), num processo que designa generalização analítica (1994: 31). Nesta linha de pensamento, outros autores sugerem possibilidades de generalização naturalista (Stake, 1978, citado em Matos & Carreira, 1994: 26) e de generalização pelo leitor (Matos & Carreira, 1994: 27), geradas pela relação que cada leitor é capaz de estabelecer entre o estudo de um caso e a sua própria experiência – “The ability to relate to a case and learn from it is perhaps more important than being able to generalise from it”⁵⁰ (Wellington, 1996: 46).

Assim, a focalização do investigador num caso, ao invés de constituir uma limitação, permite conduzir análises em profundidade (Cooper & Morgan, 2008: 160) e construir “teorias inovadoras e visões criativas”⁵¹ (op. cit.: 162), dando visibilidade aos contextos em que os fenómenos ocorrem e às teias complexas de inter-relações que no seu seio se jogam (Cooper & Morgan, 2008: 173; Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008: 1466; Yin, 1993: 3, 1994: 3). Por isso, a metodologia de estudo de caso é útil quando a investigação se ocupa preferencialmente de questões do tipo *como* e *porquê* (e não do tipo *o quê*, *quem* ou *onde*) (Yin, 1994: 1, 6), ou seja, quando as questões procuram a explicação dos fenómenos (ainda que não explicitadas através destes pronomes interrogativos em concreto, como acontece com as que foram formuladas no âmbito do presente estudo, cf. 1.1, neste capítulo). Para tal, a investigação que se serve desta metodologia recorre a fontes de evidência diversas (quantitativas e/ou qualitativas⁵²) (op. cit.: 14) e contempla múltiplas variáveis de análise (Matos & Carreira, 1994: 22), exigindo, por parte do investigador, uma atitude de flexibilidade, atenta à eventual necessidade de reajustar objetivos e procedimentos em função dos desenvolvimentos empíricos (Yin, 1993: 41).

O estudo de caso distingue-se, como metodologia de investigação, por esta capacidade de produzir compreensão de uma realidade complexa e de, assim, (re)construir teorias sólidas; a sua finalidade é, acima de tudo, explicar a complexidade (Yin, 1994: 15). Mas a explicação da complexidade, pela abrangência e multiplicidade das dimensões de análise que solicita e pela necessidade de incluir os diversos olhares

⁵⁰ Note-se que Wellington apresenta uma alternativa à generalização, ao passo que, com os autores anteriormente citados, proponho uma “redefinição do conceito de generalização” (Matos & Carreira, 1994: 27).

⁵¹ “novel theory and creative insights”, no original.

⁵² A este propósito, refira-se que Gray (2004: 123) afirma que são mais frequentes os estudos de caso qualitativos, apesar de Yin (1993) defender que se trata de uma metodologia de suporte a investigações qualitativas ou quantitativas.

dos sujeitos implicados na realidade estudada, é sempre uma ambição difícil (mesmo impossível) de concretizar em toda a sua amplitude. Por esta razão, confessei na Introdução a este estudo, a incapacidade de conduzir o *estudo de um caso* e anunciei o propósito de relatar o *estudo realizado sobre um caso*, assumindo deste modo a parcialidade do autor e as limitações impostas pelas condições que rodeiam um trabalho de investigação, realizado por um só investigador, num período temporal que é finito.

Yin (op. cit.: 4-6) esclarece que os estudos de caso, tal como acontece com outras abordagens metodológicas, podem ser exploratórios, descritivos ou explicativos/causais, dependendo do tipo de questão investigativa que guia o seu desenvolvimento. No presente trabalho, as questões que impulsionaram a investigação implicam, predominantemente, a necessidade de compreender as relações de causalidade que se estabelecem entre práticas colaborativas de investigação e de formação e o desenvolvimento da Didática como campo disciplinar e dos seus atores. Estamos perante um estudo em que as questões “...lidam com elos operacionais que é necessário identificar no tempo, mais do que com meras taxas de frequência ou de incidência”⁵³ (op. cit.: 6) e, por isso, é possível caracterizá-lo como um estudo de caso explicativo/causal. Porém, como Yin alerta (op. cit.: 4), as fronteiras que distinguem os estudos desta natureza de outros mais exploratórios ou descritivos não são sempre nítidas e precisas e, frequentemente, as marcas de uns e de outros sobrepõem-se no mesmo trabalho. É o que se passa no presente caso, que também comporta características de estudo de caso descritivo, já que a compreensão das relações de causalidade em foco implica exercícios de descrição do contexto e dos processos que circunstanciaram tais relações.

A conceção do *design* de um estudo de caso exige, de acordo com Yin (op. cit.: 20) considerar cinco componentes centrais, que também aqui foram tidas em conta. São elas: i) as questões de investigação, já apresentadas em 1.1, neste capítulo; ii) as proposições teóricas e iii) as unidades de análise, sobre as quais incidirei de seguida (2.2); iv) a lógica que articula os dados e as proposições, esclarecida na secção 3 a par com as ligações que se estabelecem entre outras componentes do *design* do estudo; v) os critérios de interpretação dos resultados, que serão explicitados à medida que o tratamento e leitura de dados forem sendo relatados, ao longo dos capítulos II a V. Para além destes elementos conceptuais, incluí ainda os objetivos da investigação⁵⁴, por

⁵³ Tradução minha.

⁵⁴ Yin não elenca os objetivos nesta lista de componentes do *design*. Contudo, parece não eliminar a possibilidade de os integrar, ao fazer referência à relação que se estabelece entre eles e as questões teóricas equacionadas em cada estudo (1993: 8).

razões que clarifico em 2.3, ao apresentá-los em articulação com os procedimentos metodológicos e as fontes de dados.

2.2. Proposições e unidades de análise

A revisão da literatura e o desenvolvimento de um quadro teórico anterior à realização empírica constituem um passo essencial quando se realiza um estudo de caso (Yin, 1994: 25, 28). É com base nessa teoria inicial que o investigador sustenta as convicções que, formuladas como proposições, lhe permitem objetivar o que estudar e orientar o percurso de investigação suscitado pelas questões de partida (op. cit.: 21).

Este trabalho contempla duas proposições teóricas enunciadas no Quadro 1, surgidas na confluência da reflexão apresentada nos quatro capítulos que compõem a Parte I.

Quadro 1 – Proposições Teóricas

- A colaboração entre Acds. e Profs., no âmbito de projetos de investigação em Didática, e o comprometimento das instituições profissionais de ambos com essas iniciativas colaborativas poderão favorecer o desenvolvimento do campo, dos atores que nele intervêm e das instituições implicadas.
- A formação contínua de Profs. centrada na investigação em Didática poderá constituir espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas dinâmicas de colaboração.

Estas proposições sugerem a necessidade de analisar um contexto real em que Profs., Acds. e as suas instituições profissionais interagem colaborativamente, no desenvolvimento de uma experiência de investigação/formação em Didática. Deste

modo, ficam estabelecidos os primeiros traços que caracterizam o caso estudado, ie, a unidade de análise central do estudo (Yin, 1993: 32-33; 1994: 21), componente que confere estabilidade ao *design* empírico.

Um caso que se estuda não é necessariamente pré-existente à investigação; quando o investigador estipula uma finalidade de intervenção, o caso é por si construído (Moreira, 2005: 132), na continuidade das proposições teóricas que formulou e que pretende testar. Foi isso que aconteceu neste trabalho. No capítulo II desta Parte II, descreve-se e analisa-se em detalhe o caso e o seu processo de construção. Para já, apresentam-se os elementos essenciais à sua clarificação, ie, à clarificação da unidade de análise central neste estudo – o projeto ICA/DL (Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas).

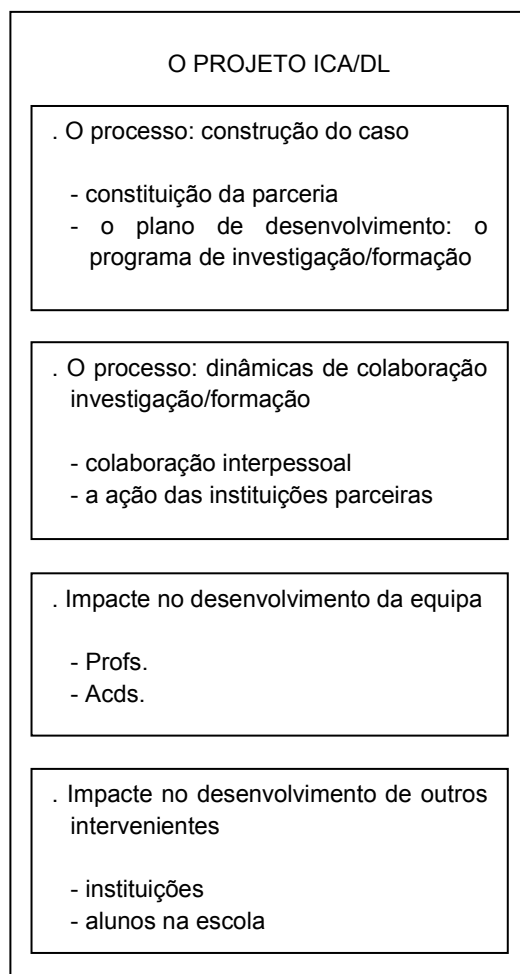
A ideia que fez nascer o projeto ICA/DL foi desenvolvida por mim, no quadro da reflexão apresentada nos capítulos anteriores e das proposições que atrás enunciei. A génese dessa ideia situa-se, por isso, no espaço da academia, já que foi construída numa altura em que eu era um Acd., exercendo funções docentes no então Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (DDTE/UA)⁵⁵. Contudo, a concretização da ideia em projeto previa, de acordo com os pressupostos teóricos em que assentava, a criação de um contexto de trabalho colaborativo e, logo, de um ambiente relacional entre os parceiros definido pela partilha e pela corresponsabilização na tomada de decisões. Assim, deu-se início em outubro de 2003, a um processo de negociação interinstitucional e interpessoal que viria a resultar na elaboração de um Protocolo de Colaboração Interinstitucional e de um Acordo Interpessoal, ambos assinados em novembro de 2004, respetivamente, pelo DDTE/UA, pela Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes – Ílhavo (ESDJCCG) e pelo Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo (CFECI)⁵⁶ e por cinco Acds. daquele departamento da universidade e cinco Profs. do Departamento Curricular de Línguas (DCL) da escola (ANEXO I). Foram os frutos desta negociação que permitiram que a equipa, constituída pelos cinco Acds. e pelos cinco Profs., se envolvesse na conceção e implementação de uma experiência colaborativa de investigação e de intervenção em DL, realizada em contexto de formação contínua de Profs.. e, assim, concretizada num programa de investigação/formação em DL.

⁵⁵ Constitui, hoje, o Departamento de Educação, englobando também o anterior Departamento de Ciências da Educação.

⁵⁶ Atualmente, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro (CFAECIVOB).

No parágrafo anterior, descrevi sucintamente o caso sobre o qual este estudo recai, ou (como atrás fiz equivaler, de acordo com Yin) a sua unidade de análise central. Porém, o foco da investigação especializou-se em aspetos particulares do caso, desdobrando-se em unidades de análise que, assim, se encontram “*aninhadas*”⁵⁷ na unidade central (Yin, 1993: 33). Este é assim, segundo Yin (1994: 39), um estudo de caso de tipo 2, ie, um estudo de caso singular (“*single case*”) aninhado. Como ilustra a Figura 6, procurou-se fundamentalmente: a) descrever e compreender o processo, no que diz respeito à construção do caso e às dinâmicas que nele se desenvolveram e que pretendiam ser de natureza colaborativa, e b) avaliar o impacte da experiência no desenvolvimento da equipa que a conduziu e de outros intervenientes.

Figura 6 – Unidades de Análise



⁵⁷ Tradução do termo usado por Yin - “*embedded units*” (1993: 33) -, de acordo com a opção de Sá-Chaves (2002: 348).

2.3. Objetivos e método

Em 1.1 neste capítulo, citei trechos de *e-mails* trocados com uma outra investigadora em Educação, a propósito do lugar que ocupam as questões e os objetivos de investigação na conceptualização de um estudo empírico. Dizia, na minha resposta à pergunta colocada pela colega, que os objetivos estão mais próximos da operacionalização da investigação e que apontam para as realizações empíricas necessárias ao desenvolvimento do percurso lançado pelas questões investigativas. É neste sentido que agora apresento os quatro objetivos centrais definidos para este estudo, com eles articulando a explicitação do método traçado para os fazer cumprir.

Objetivos:

- . *Descrever o processo de construção do projeto ICA/DL.*
- . *Compreender o papel da investigação/formação colaborativa em DL no desenvolvimento dos Profs. envolvidos.*
- . *Avaliar as potencialidades da formação contínua de Profs. enquanto espaço favorecedor de aproximação entre investigação e ação em DL.*
- . *Avaliar o impacto do projeto ICA/DL (e do seu programa colaborativo de investigação/formação) no desenvolvimento dos parceiros (Acds., Profs. e respetivas instituições profissionais) e dos alunos da escola implicados.*

Estes objetivos foram definidos no alinhamento das componentes do *design* empírico anteriormente apresentadas, tendo em conta as limitações e particularizações impostas ao foco do estudo, explicitadas na Parte I (I. 2.1, II. 2.2, III. 3). Por isso, o segundo objetivo confere expressão à decisão de atribuir, na análise dos dados, um destaque especial à relação entre investigação colaborativa e desenvolvimento profissional dos Profs., ao passo que os restantes alargam o olhar investigativo aos outros parceiros envolvidos. Recorde-se que, apesar de a reflexão teórica anterior incluir a administração central no conjunto dos parceiros implicados em dinâmicas de colaboração entre investigação, formação e ação em Didática (Parte I, III. 2.2), os limites definidos para a investigação ditaram a sua exclusão enquanto elemento a considerar na conceção do estudo empírico. Contudo, como já anunciado, as análises foram realizadas, procurando, sempre que possível, estabelecer articulações entre os dados apurados e o papel que neste estudo se atribui ao poder central (Parte I, III. 3).

Foi ainda considerado um outro objetivo, que, embora implícito num grande número de estudos (e, por isso, porventura desnecessário especificar), se reveste de uma importância particular neste trabalho: *antecipar/propor desenvolvimentos futuros do projeto*. A relevância que lhe reconheço advém da consciência que consolidei, ao longo da reflexão teórica sobre a problemática, da necessidade de promover a continuidade de projetos de colaboração em Didática, como forma de favorecer condições de emergência de uma comunidade de (re)construção sustentada do conhecimento e da ação no campo. Nesta medida, este objetivo esteve sempre presente durante a realização da investigação e influenciou alguns procedimentos empíricos, por exemplo, a elaboração de questionários e entrevistas. Mas a sua consecução exigiu mais do que a interpretação dos dados obtidos por estes meios; implicou a integração desta leitura numa reflexão mais global, que articula os restantes dados e as linhas teóricas de sustentação do estudo, projetando-se nas conclusões. Assim, embora sem ter sido considerado conjuntamente com o grupo central de objetivos mais operacionais, foi tido em conta na realização das análises que serão apresentadas a partir do próximo capítulo.

A condução da investigação no prosseguimento dos quatro objetivos (mais um) enunciados permitiu construir, ao longo dos capítulos seguintes nesta Parte II e nas Conclusões, um pensamento que, recuperando e aprofundando uma visão teórica anterior ao estudo empírico, se orientou para a compreensão da relação entre as dinâmicas de colaboração em foco e o desenvolvimento da Didática enquanto campo de atividade. De acordo com o compromisso já assumido (Parte I, III. 3), foi ainda incluída nesse pensamento, embora com menor protagonismo, uma reflexão sobre contributos para a Gestão Escolar (no que toca ao papel dos Profs.), para a Formação de Profs. e para a Supervisão.

Neste estudo de impacte da investigação em Didática situado num caso de colaboração interpessoal e interinstitucional, o conjunto de técnicas, instrumentos e procedimentos empíricos, ie, o método, foi planeado de forma a permitir a recolha, o tratamento e a análise de dados obtidos através de registos de representações dos atores implicados no projeto em foco, da observação de práticas desenvolvidas no âmbito desse projeto e da leitura de documentos que testemunham a sua conceção e realização bem como os efeitos que dele terão decorrido⁵⁸.

⁵⁸ Representações, práticas e documentos são, como já ficou dito (Parte I, IV. 2.2), os três tipos centrais de fontes de dados em estudos de impacte da investigação em Didática.

No sentido de aceder ao pensamento dos intervenientes (expresso no discurso) acerca do projeto ICA/DL, no seu processo e nas suas consequências, recorreu-se à técnica de inquérito, por questionário e por entrevista. Os parceiros foram inquiridos em diferentes momentos, na perspetiva da obtenção de dados expressivos de eventuais evoluções do seu pensamento. Os Profs. e os representantes máximos das instituições responderam, inicialmente, a questionários e foi ainda aplicado junto dos primeiros um instrumento de inquérito análogo a meio do processo, numa altura em que se preparava o início da segunda fase do programa de investigação/formação; os Acds., porque apenas integraram o projeto nesse momento (como melhor se esclarecerá no capítulo seguinte), foram chamados a preencher apenas este segundo questionário. Na conclusão do projeto, todos estes intervenientes responderam a entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1992: 96). Com o fim de conhecer o pensamento institucional mais alargado, foi dirigido um questionário final aos membros dos órgãos de gestão e unidades orgânicas ouvidos e/ou implicados no processo de aprovação do projeto. Finalmente, os alunos dos Profs. envolvidos no projeto tiveram também oportunidade de verbalizar os seus pontos-de-vista, respondendo a um questionário no final das intervenções didáticas em sala de aula, realizadas no âmbito do programa de investigação/formação. Para além dos questionários e entrevistas, foi também utilizada a escrita reflexiva autobiográfica (cf. Pineau, 2006; Reis, 2008) como meio de acesso ao pensamento dos Profs. e dos Acds., que, ao longo do percurso, foram redigindo textos desta índole, à medida da sua disponibilidade e da sua disposição pessoais. Pretendeu-se, deste modo, obter dados não provocados pelo investigador através das questões constantes dos questionários e guiões de entrevista.

A observação de práticas neste estudo restringiu-se ao registo em vídeo das aulas lecionadas pelos Profs., pensadas como intervenções didáticas no âmbito do programa de investigação/formação. Foi igualmente ponderada a possibilidade de registar, pelo mesmo meio, as sessões de trabalho conjunto da equipa de Profs. e Acds., possibilidade que foi desde logo abandonada, uma vez pesados os constrangimentos que poderiam advir da eventual interferência de um tal procedimento sobre a criação de uma atmosfera que se pretendia de confiança mútua e de colaboração. Consciente da perda ao nível da qualidade dos dados obtidos, optei por recorrer, em alternativa, à tomada de notas de cada uma dessas sessões, por parte de um secretário, apontado rotativamente para o

feito. Esta tarefa não foi nunca assumida por mim, já que se tornava incompatível com o meu papel de coordenador da equipa⁵⁹ e, logo, das sessões de trabalho.

A recolha de dados ficou completa a partir de documentos selecionados com o propósito de sustentar a descrição do processo de construção do projeto ICA/DL, a análise de uma dinâmica que se pretendia de investigação colaborativa, a compreensão das potencialidades da formação contínua enquanto espaço de aproximação entre investigação e ação em Didática e o estudo do impacto do projeto no desenvolvimento de todos os seus intervenientes. Deste modo, reuniram-se o Protocolo de Colaboração Interinstitucional e o Acordo Interpessoal, atas, notas e documentos de apoio de reuniões de preparação do protocolo e de acompanhamento do projeto, os textos de apresentação do programa de investigação/formação, suportes didáticos produzidos pelos Profs. no âmbito do projeto, produções escritas dos alunos realizadas no âmbito de atividades de aula, textos de divulgação (científicos, de disseminação do projeto e das suas atividades) elaborados pela equipa e outros documentos relativos a projetos/estudos/iniciativas nascidos na continuidade ou na lógica do ICA/DL.

O tratamento de dados obedeceu a uma decisão de fundo de interrogar as fontes de acordo com a matriz conceptual do estudo empírico, mais do que de proceder a uma análise exaustiva de todos os dados recolhidos. Em estudos de caso, reúne-se frequentemente um grande volume de materiais que, não sendo sujeitos a análise na sua totalidade, ajudam a construir o caso e a estabelecer o contexto em que o estudo ocorre. Como diz Wellington (1996: 45):

“... - a vast amount of material is built up in a case record. Although only a part of it is likely to be presented in a final report, thesis or manageable publication of any kind, it does provide the framework for that publication.”

A natureza dos dados é indicativa das técnicas utilizadas para o seu tratamento e análise – análise documental e análise de conteúdo (cf. Bardin, 1979). Estas técnicas, aliadas ao tipo de procedimentos de recolha (inquérito, observação, constituição de um *corpus* de textos), conformam o método à metodologia de estudo de caso eminentemente qualitativa definida para esta investigação (cf. Matos & Carreira, 1994: 51; Miles & Huberman, 1994: 9). As operações quantitativas que apoiam alguns dos exercícios de análise que se apresentam nos capítulos seguintes situam o estudo no *continuum*

⁵⁹ Ilustra-se, deste modo, um dos obstáculos enunciados por Yin (1994: 89) ao desenvolvimento da investigação por um investigador, que, sendo participante, se pode ver limitado na sua ação de observador.

metodológico qualitativo-quantitativo (cf. Newman & Benz, 1998: 9; Miles & Huberman, 1994: 5; Silverman, 1994: vii), embora sem comprometer o caráter predominantemente qualitativo de uma investigação orientada para a produção de conhecimento interpretativo e compreensivo sobre uma problemática e sobre um fenómeno na sua complexidade.

A rejeição de um método rígido e atomizante da realidade estudada que caracteriza este tipo de abordagem metodológica como “*intellectual craftsmanship*” (Wellington, 1996: 50) não subtrai, porém, rigor à condução da investigação. Para além de exigir ao investigador competência e conhecimento sobre metodologia (op. cit.: 51), a investigação predominantemente qualitativa credibiliza-se pela triangulação de fontes e de procedimentos conducentes à leitura de dados (Yin, 1994: 92-93), num processo que permite confirmar interpretações iniciais em ciclos sucessivos de análise e/ou que, pelo contrário, revela diferentes olhares sobre o mesmo objeto (Stake, 1994: 241). Desejavelmente, as operações de triangulação realizadas neste estudo, concorrerão para a credibilização da investigação e do conhecimento através dela construído.

Os procedimentos empíricos que suportam este trabalho não foram sujeitos a esquemas planeados no sentido de garantir a sua fiabilidade, ie, pensados com o propósito de assegurar a sua eventual replicação em outros contextos, com resultados semelhantes (cf. Gray, 2004: 149; Yin, 1994: 33). Tal não se revelou determinante num estudo eminentemente interpretativo, em que se assume a parcialidade do olhar do investigador (cf. Alarcão, 2001b: 141). Contudo, enquanto projeto de investigação e de Doutoramento, o trabalho foi aprovado pela Comissão Científica do DDTE/UA e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia⁶⁰, que, desta forma, sancionaram a sua credibilidade à partida. De igual modo, diversos elementos usados na construção da investigação (conceitos nucleares, análises empíricas parcelares) foram apresentados ao escrutínio de outros investigadores em diferentes encontros científicos (*inter alia*, Canha & Alarcão, 2005a, 2005b, 2009, 2010; Canha, Lopes & Ramos, 2008; Canha, Lopes & Alarcão, 2009), que assim se constituíram em momentos de validação e de apuramento do estudo. Refira-se, ainda, que a orientadora científica deste trabalho de doutoramento, no exercício do seu papel de supervisão, proporcionou o contributo mais sistemático para a validação da investigação (cf. Carrasquinho, 2007: 9).

O rigor deste estudo de caso explicativo/causal consubstancia-se, assim, na triangulação empírica e na validação da investigação, que se espera solidamente

⁶⁰ Ref. SFRH/BD/38370/2007.

ancorada na teoria e apoiada numa condução rigorosa do percurso investigativo e em critérios claros de análise das relações entre investigação/formação colaborativa e desenvolvimento em Didática⁶¹ (cf. Yin, 1994: 33).

⁶¹ Estes critérios serão explicitados ao longo dos capítulos IV e V desta Parte II, que incidem sobre o impacto do caso em estudo.

3. Síntese – Mapeamento da Constelação Orientadora do Olhar do Investigador

Conceber o *design* empírico de uma investigação exige fazer escolhas, tomar opções, definidas a partir de um pensamento sobre uma problemática e, nesse quadro, das prioridades estabelecidas em função dos limites externos colocados ao estudo (exigências formais, limites temporais, ...). No caso presente, como em outros, escolher foi um ato de liberdade condicionada que inevitavelmente implicou a perda do preterido. Logo nas páginas introdutórias, revelei a intenção de realizar *um estudo sobre um caso* e não *o estudo de um caso*, admitindo assim a impossibilidade de abarcar todas as perspectivas e todos os elementos de análise suscetíveis de consideração.

Neste estudo, analisa-se a relação que, no âmbito do projeto ICA/DL, se estabeleceu entre dinâmicas colaborativas de investigação/formação em Didática e desenvolvimento do campo e dos seus intervenientes. Se, por um lado, o foco prioritário incide sobre o desenvolvimento dos Profs. e da Didática como área disciplinar, a reflexão teórica sobre o tema influenciou a abertura da investigação aos restantes participantes (Acds., instituições parceiras e alunos na escola) e a áreas que, como a Gestão Escolar (no que toca ao papel desempenhado pelos Profs.), a Formação de Professores e a Supervisão, se cruzam com a Didática neste contexto.

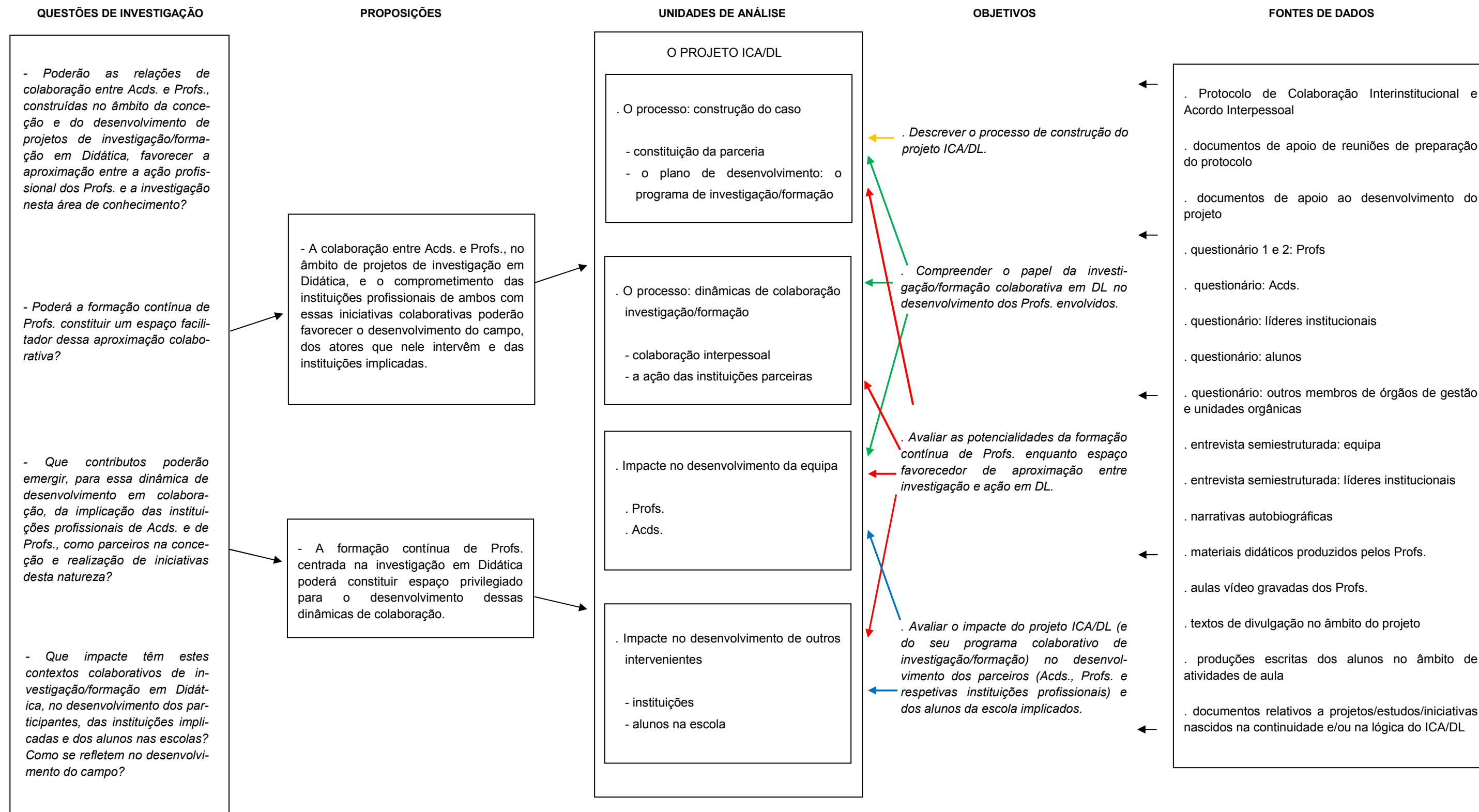
As secções anteriores neste capítulo acompanham o processo de conceptualização do *design* empírico, apresentando as suas componentes, intercaladas em dois momentos por reflexões teóricas sobre o experiencialismo crítico enquanto paradigma em que a investigação se inscreve e sobre a abordagem metodológica eleita para a realizar – o estudo de caso. Comecei por recordar as finalidades enunciadas na Introdução e por formular as questões investigativas e, num percurso que vai progressivamente esclarecendo os contornos concretos da investigação, aproximando-se dos procedimentos empíricos, apresentei proposições e unidades de análise, objetivos e método.

A Figura 7 expõe o mapa da organização do *design*, numa constelação que liga as suas diferentes componentes. Nesta representação, sistematiza-se o olhar do investigador e produz-se um guia para o leitor, que através dela poderá seguir a orientação conferida às análises realizadas. As questões que lançaram a investigação emergiram de uma reflexão inicial sobre a problemática e, com esta se articulando,

desencadearam duas proposições teóricas que estabeleceram os alicerces conceptuais da construção do caso, ie, da unidade de análise central – o projeto ICA/DL. Por sua vez, esta unidade central desdobra-se em quatro outras, que particularizaram o foco da investigação e cujas análises se apresentam nos quatro capítulos seguintes. E a consecução dos objetivos definidos por referência a estas unidades, tratada ao longo dos capítulos que as analisam, fez-se depender de dados obtidos em fontes e através de instrumentos que, em si, também indiciam escolhas e decisões de investigação (Wellington, 1996: 46).

Os frutos deste percurso serão apresentados ao longo dos próximos capítulos e sistematizados nas Conclusões, altura em que, retomando as questões de investigação, se alinhará uma compreensão da problemática renovada pela experiência empírica.

Figura 7 – Mapeamento do Estudo



CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DO CASO: UM COMPROMISSO DE COLABORAÇÃO NA CONFLUÊNCIA DE MOVIMENTOS PRÉVIOS

Introdução

Inicia-se neste capítulo o estudo empírico sobre o projeto ICA/DL, uma iniciativa de três parceiros institucionais – o Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (DDTE/UA), a Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes (ESDJCCG) e o Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo (CFECI) – e de uma equipa constituída por Acds. da universidade e Profs. da escola, que se envolveram num percurso de trabalho em colaboração, combinando investigação em DLE, formação para o desenvolvimento profissional e intervenção didática em contexto real de E/A. Incide-se aqui sobre a primeira unidade de análise aninhada no caso em estudo, dando cumprimento integral ao primeiro objetivo de investigação traçado – descrever o processo de construção do projeto, no tocante à constituição da parceria e ao plano de desenvolvimento do programa de investigação/formação concebido como instrumento operacional dos intentos colaborativos perseguidos (cf. Parte II, I. 3).

A descrição que se apresenta é produto de um exercício de análise de diferentes documentos de suporte à condução do processo inicial de negociação entre as partes, que culminou na assinatura de um Protocolo de Colaboração Interinstitucional e de um Acordo Interpessoal, e dos planos de trabalho do programa de investigação/formação, que se desenvolveu em duas fases. Através desta descrição, pretende-se, sobretudo, tecer uma visão crítica sobre o modo como a construção do caso foi planeada, anunciando os frutos da negociação da parceria e apresentando os instrumentos de execução operacional do seu projeto. Confere-se, assim, visibilidade ao projetado e aos

seus resultados, no sentido de se perceber que condições de partida se pretendia criar e aquelas que foram de facto criadas e que estabeleceram o cenário construído no arranque do projeto. Nesta medida, não se vai muito a fundo sobre o vivido entre os intervenientes, reservando-se, para o capítulo seguinte, a análise desta dimensão do processo.

Por outro lado, a leitura dos dados extraídos das fontes revelou elementos de compreensão da experiência colaborativa em foco, relativamente ao espaço ocupado pela investigação e pela colaboração em DL e às potencialidades da formação contínua de Profs. como contexto facilitador da aproximação entre investigação e ação no campo. Assim, responde-se também, ainda que parcialmente, aos segundo e terceiro objetivos determinados para esta investigação (cf. Parte II, I. 3), objetivos estes que serão retomados nos capítulos subsequentes.

Na sua organização interna, o capítulo começa por descrever o processo de negociação da parceria e os seus frutos refletidos na celebração do Protocolo Interinstitucional e do Acordo Interpessoal, focalizando-se, na secção seguinte, nos planos de trabalhos elaborados para desenvolvimento do programa de investigação/formação e aí conferindo destaque particular à temática didática escolhida pela equipa do ICA/DL como objeto de investigação, de formação e de intervenção junto dos alunos. Finalmente, a secção 3 compõe uma síntese da análise anterior, conduzindo-a a um nível superior de inferência.

1. Constituição da Parceria

1.1. Os parceiros

Neste estudo, despoletado por uma reflexão em torno da minha experiência pessoal enquanto investigador em Didática, enquanto formador de professores e enquanto docente na área de Educação em Línguas, procurei, como já ficou esclarecido, criar um contexto operacional que permitisse, por um lado, estimular uma aproximação colaborativa entre as diversas vertentes de atualização do campo em que atuo e que, simultaneamente, pudesse constituir-se como um caso de investigação capaz de proporcionar o aprofundamento de conhecimento sobre o tema da colaboração em Didática. Do ponto de vista restrito do meu desenvolvimento individual, tal como anunciei nas primeiras linhas da Introdução, encarei este trabalho como uma oportunidade de construção de um pensamento de síntese sobre o meu percurso profissional e, logo, sobre o meu campo de atividade, daí antevendo a revelação de novos sentidos para esse trajeto e de novas possibilidades de orientação e de realização futuras. A relação próxima com a minha vivência da profissão, na abrangência que lhe atribuo, foi pois intencional, acreditando que ela poderia/deveria ser rentabilizada a favor deste projeto de investigação e que o processo de investigação e os seus frutos poderiam devolver impactes positivos ao meu mundo profissional. Foi em coerência com esta determinação que, em 2003, quando preparava o início do estudo, decidi apresentar a proposta de constituição de uma parceria para realização de um experiência colaborativa de investigação/formação em Didática às instituições a que então estava profissionalmente ligado e aos colegas Acds. e Profs. com quem interagira proximamente e que agiam nesses espaços institucionais.

A minha ligação com a UA é antiga e o seu início remonta ao período em que aí fui aluno de Licenciatura em Ensino de Inglês e Português, curso que concluí em 1985. Mais tarde, entre 1996 e 2000, regressado a Aveiro após um trajeto de vida e de profissão que me levou a outras regiões do país e ao estrangeiro, assumi na escola em que exercia a minha atividade profissional, a ESDJCCG, a função de orientador dos alunos da Licenciatura em Ensino de Português e Inglês da UA encaminhados para essa escola para realizarem o seu estágio pedagógico. Durante esse período, em 1998, voltei à UA enquanto aluno, desta vez para realização do Mestrado em Didática de Línguas que viria

a concluir em 2001 e foi esta aproximação que criou condições para que os responsáveis pelo DDTE/UA me dirigissem um convite para integrar o corpo de docentes daquele departamento enquanto Assistente Convidado na área de Didática de Línguas, função que passei a exercer a partir de 2000. Naturalmente, foi na UA que decidi prosseguir a minha formação académica, decisão que resultou no presente trabalho de Doutoramento. A minha relação com esta instituição era pois, já na altura em que este estudo foi iniciado, uma relação longa, estabelecida através de um percurso de formação pessoal que, a partir da Licenciatura, foi integralmente construído nesta universidade e reforçada no contexto dos compromissos que com ela fui assumindo enquanto profissional.

Em 1994, fui colocado por concurso na ESDJCCG, escola cujo quadro integro desde então. Apesar de ter aí exercido funções efetivas apenas entre 1996 e 2000 (já que nos períodos a montante e a jusante assumi responsabilidades em outras instituições, em regime de requisição) as relações pessoais e formais com a escola foram sempre mantidas. Exemplos disso são uma intervenção que, por convite da Direção da escola, realizei em 2003 junto do Conselho Pedagógico e que teve como objeto de trabalho a avaliação dos alunos nos domínios atitudinal e comportamental, uma conferência que, também por convite, preparei no âmbito de uma jornada de reflexão organizada pela escola em torno do seu Projeto Educativo (Canha, 2006) e o trabalho de supervisão dos alunos de Português/Inglês da UA em estágio pedagógico na escola, função que, embora enquanto orientador da universidade, intencionalmente assumi com o propósito de preservar a proximidade com a minha instituição de origem.

A perspetiva, antecipada no início deste trabalho, de criação de um contexto de trabalho colaborativo em Didática concretizado num programa de investigação/formação levou-me a reconhecer a necessidade de implicar formalmente na iniciativa a instituição responsável pela coordenação do programa de formação contínua dos Profs. das escolas da região em que a ESDJCCG estava integrada, concretamente, o CFECI. À luz do que já relatei relativamente à universidade e à escola, também o CFECI era para mim um espaço institucional familiar, já que a ele me encontrava ligado na qualidade de formador e que, nesse quadro, vinha a desenvolver uma atividade sistemática de formação, particularmente intensa a partir de 2001.

Nestas instituições encontrei três espaços de realização das linhas de atividade que pretendia combinar numa dinâmica de colaboração – a investigação, a formação de Profs. e a formação dos alunos – e, persuadido de que a circunstância de me movimentar

em todas elas me colocava numa posição privilegiada para lhes lançar um desafio conjunto, considerei-as, desde logo, como potenciais parceiros institucionais da iniciativa colaborativa que tinha em vista. Do mesmo modo, ao longo do percurso que me ligou a estas instituições, fui consolidando relações interpessoais com os seus elementos, designadamente com os Acds. do DDTE/UA e com os Profs. do DCL da escola e acreditava, por isso, que poderia desempenhar um papel facilitador de aproximação entre eles; foi neles que, com naturalidade, pensei de imediato enquanto parceiros a título pessoal e, assim, enquanto membros da equipa que deveria conceber e implementar o projeto de colaboração em perspetiva.

Por outro lado, eu não era o único elo de ligação entre as três instituições e entre as pessoas que nelas exerciam a sua atividade. A universidade e a escola tinham uma história longa, iniciada nos anos 80 do século anterior, de trabalho conjunto na formação de novos Profs., em concreto, no acompanhamento do seu estágio pedagógico. O CFECI e a escola mantinham uma relação inerente ao vínculo que as unia, no âmbito da formação contínua de Profs. E o CFECI e UA tinham assumido, desde 1993, um compromisso formal firmado em protocolo que previa ações conjuntas nos domínios da formação inicial e contínua de Profs. e da investigação (ANEXO II)⁶². Ao abrigo destas relações interinstitucionais, particularmente no que toca à UA e à ESDJCCG, tinham-se desenvolvido experiências interpessoais implicando docentes de uma e de outra, designadamente, no âmbito do acompanhamento de estágios pedagógicos, experiências que em diversos casos se tinham prolongado ao longo de vários anos. Para além disso, alguns dos Profs. do Departamento Curricular de Línguas (DCL) da escola tinham também participado, em 2001/2002, num projeto de investigação conduzido por uma investigadora associada à UA, projeto esse que, explorando a problemática do desenvolvimento da cultura linguística por parte dos alunos em escolaridade obrigatória, incluiu uma intervenção didática junto de uma turma do 9º Ano e mereceu uma avaliação positiva por parte quer dos alunos quer dos Profs. envolvidos (Simões, 2006: 366-7)⁶³.

⁶² De acordo com o Diretor do atual CFAECIVOB (Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro), em conversa telefónica em 03.03.2010, o protocolo deu origem apenas à cedência de docentes por parte da UA para intervirem enquanto formadores em ações de formação promovidas pelo centro. Ainda assim, a existência de um documento formal prevendo uma atuação conjunta revela, no meu entender, reconhecimento institucional de áreas de intervenção comuns e interesse em partilhar a ação nesses domínios.

⁶³ Confirmando esta teia de relações entre a escola e a universidade e as pessoas que nelas se movimentavam, refira-se que a investigadora responsável por este projeto foi aluna da ESDJCCG, tendo também aí realizado o seu estágio pedagógico em 1998/99, componente então do 5º Ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português/Inglês da UA.

Sublinhe-se ainda que muitos Profs. do DCL (e também o Diretor do CFECI) tinham obtido a sua formação académica e profissional para o ensino através da UA.

Em suma, havia uma história de relações prévias de proximidade entre a ESDJCCG, o DDTE/UA e o CFECI e entre os Profs. do DCL e os Acds. da área da Didática de Línguas daquele departamento da universidade que, em meu entender e à luz do pensamento de Moreira (2004: 417) (discutido na Parte I, capítulo III. 2.1), tinha criado condições propícias ao desenvolvimento do projeto colaborativo que este trabalho pretendia fazer nascer. Foi com eles que, em outubro de 2003, iniciei o processo de negociação que seguidamente se descreve.

1.2. Negociação e formalização – o Protocolo de Colaboração Interinstitucional e o Acordo Interpessoal

Determinados os parceiros aos quais apresentar a proposta de conceção e desenvolvimento do projeto colaborativo idealizado no âmbito deste estudo, foi necessário pensar o processo de negociação com vista à constituição da parceria e à sua formalização num protocolo que deveria firmar o compromisso. Nesse sentido, preparei e conduzi, entre outubro de 2003 e maio de 2004, reuniões com as diferentes partes a implicar no projeto então em perspetiva, de acordo com a seguinte sequência:

1. DDTE/UA – 9.10.2003;
2. ESDJCCG – 21.10.2003;
3. CFECI – 28.10.2003;
4. Profs. do DCL/ESDJCCG – 5.11.2003.
5. Acds. do DDTE/UA – entre outubro de 2003 e maio de 2004.

A ordem em que as reuniões ocorreram foi predeterminada de acordo com um critério que atribuiu prioridade à negociação com as instituições. Pretendia, desse modo, apresentar aos Profs. e aos Acds. uma proposta apoiada institucionalmente, que traduzisse o interesse pela iniciativa reconhecido pela escola, pela universidade e pelo CFECI e que fosse capaz de assegurar as condições de realização exigidas por um projeto que se desejava colaborativo.

De igual forma, a sequência estabelecida para os encontros com as instituições não foi arbitrária. Comecei por reunir com o Presidente do Conselho Diretivo (CD) do DDTE/UA por uma razão de ética profissional, já que era neste departamento da UA que, na altura, exercia funções docentes; se pretendia implicar a instituição a que estava vinculado num projeto envolvendo diversos parceiros, era a ela que deveria, em primeiro lugar, lançar o desafio. Seguiu-se a reunião com um representante do Conselho Executivo (CE) da ESDJCCG, no caso o seu Presidente, uma vez que a escola e a universidade eram congéneres ao apoiarem a participação dos seus docentes num projeto conjunto. O interesse da participação do CFECI prendia-se com o facto de o projeto incluir uma dimensão clara de formação contínua de Profs. de uma escola sua associada. Era, pois, uma participação que deveria articular-se com o trabalho a desenvolver por uma equipa constituída por elementos dessa escola e também da universidade, participação que só faria sentido equacionar em caso de sucesso nas negociações anteriores com estas duas instituições. Por este motivo, a reunião com o Diretor do CFECI foi a terceira a realizar-se.

Os encontros seguintes organizaram-se no sentido da constituição da equipa de trabalho que deveria conceber e implementar o projeto em perspetiva. Já que o projeto deveria incidir sobre a DL, área da especialidade em que tenho desenvolvido a minha atividade, a proposta foi dirigida aos Profs. do DCL/ESDJCCG e a Acds. do DDTE/UA comprometidos com esta área de trabalho. A negociação com os primeiros aconteceu numa reunião do DCL na escola, ao passo que o processo análogo desenvolvido junto dos Acds. decorreu ao longo de vários meses, em encontros individuais. A diferença de procedimentos justificou-se por uma razão de ordem conceptual. Ao pretender criar condições para a emergência de um contexto de trabalho de natureza colaborativa coerente com o pensamento desenvolvido na Parte I (Capítulo II), entendi que Acds. e Profs. deveriam envolver-se num projeto que incidisse em temas da DL de interesse partilhado por ambos. Nessa medida, apenas depois de os Profs. terem definido um foco temático (num processo de que darei conta na secção seguinte), foi possível identificar os Acds. que desenvolviam trabalho nessa mesma área e, subsequentemente, apresentar-lhes uma proposta concreta. Contudo, na tentativa de assegurar à partida que haveria Acds. interessados em integrar o projeto, estabeleci desde o início contactos pessoais no sentido de averiguar da sua disponibilidade para uma eventual participação.

Estas reuniões, no seu conjunto, procuraram fazer cumprir dois objetivos centrais: i) discutir o interesse de cada uma das partes em comprometer-se num projeto de

colaboração; ii) negociar os termos da sua intervenção. Para além destes, o plano de trabalhos foi pensado em torno de 3 pontos principais, comuns aos encontros com todos os parceiros: Intervenientes; Tempo previsto/solicitado; Desenvolvimento da reunião (cf. ANEXO III, por exemplo, CFECI, Plano Reunião⁶⁴). Procurei, através desses planos, criar uma analogia de procedimentos, compatível com o papel que atribuía aos meus interlocutores, de potenciais parceiros igualmente comprometidos num futuro projeto conjunto. Contudo, foi necessário considerar algumas especificidades.

O tempo previsto para os encontros com os dirigentes institucionais – trinta minutos – foi definido tendo em conta o cuidado de não sobrecarregar, para além do necessário, a agenda de pessoas que habitualmente gerem múltiplos compromissos no seu quotidiano profissional. Por isso, a proposta deveria ser apresentada de forma clara e sintética, de modo a permitir espaço para a sua discussão e ponderação. Assim, o desenvolvimento da reunião foi estruturado em dois grandes momentos: i) apresentação e discussão da proposta; ii) negociação dos termos da colaboração de cada um dos parceiros.

O primeiro desses dois momentos em que as reuniões se organizaram teve como suporte o Documento de Apoio 1 (cf. ANEXO III, por exemplo, DDTE/UA, Doc. Apoio 1 Reunião) no qual se começa por apresentar o tema, a metodologia e as proposições teóricas do presente estudo⁶⁵. Pretendia-se, desse modo, traçar o esboço conceptual do projeto de investigação a partir do qual emergiria a proposta de colaboração que o mesmo documento explicita no seu último ponto. Intencionalmente, a proposta estabelece apenas a matriz geral do projeto de colaboração a desenvolver, na expectativa de que pudesse ser apropriada pelos diferentes potenciais parceiros à medida que nela se fossem envolvendo. Nela somente se preveem um percurso de investigação em DL concebido e realizado colaborativamente por Acds. do DDTE/UA e por Profs. do

⁶⁴ Note-se que este documento foi elaborado numa fase inicial deste estudo. Como tal, alguns elementos e termos sofreram entretanto alterações no decurso da investigação. Exemplo disso são o título deste trabalho, que era outro à partida, ou o termo projeto de formação contínua de Profs. para nomear o que agora designo projeto de investigação/formação. O mesmo acontece em outros documentos, a que adiante me referirei, usados como suporte da reunião. Optei, ainda assim, por apresentar em anexo todos os documentos nas suas versões originais, com o intuito de preservar a condição de evidência documental que aqui assumem.

⁶⁵ Tal como já esclarecido relativamente aos planos de trabalhos das reuniões (cf. nota de rodapé anterior), também os documentos de apoio ao seu desenvolvimento refletem uma fase inicial deste estudo. A identificação da temática da investigação a realizar, tal como apresentada neste Documento de Apoio 1, traduz a intenção de partida de focalização restrita nas relações entre investigação em Didática e prática dos Profs., intenção que, como vimos ao longo da Parte I (II. 2.2, III. 3), se reformulou, influenciada por uma reflexão teórica que conduziu ao alargamento do foco de interesses do investigador. De igual modo, apresentando a investigação como estudo de caso, esse documento explicita duas proposições teóricas cuja formulação viria a ser revista e atualizada (cf. I. 2.2, nesta Parte II).

DCL/ESDJCCG⁶⁶, a sua formalização como programa de formação contínua de Profs. e a partilha de interesses, entre Acds. e Profs., no que toca às temáticas de trabalho seleccionadas. Procurava, assim, que a minha iniciativa pessoal se convertesse, desde logo, no projeto de todos.

Estabelecido, num primeiro momento, o acordo quanto à intenção dos potenciais parceiros de subscreverem a proposta, tornava-se necessário precisar os termos em que a sua participação se concretizaria. Para tanto, preparei para cada reunião, um Documento de Apoio 2 (cf. ANEXO III, por exemplo, ESDJCCG, Doc. Apoio 2 Reunião), que apresentava, numa coluna, uma previsão minha de benefícios a retirar do projeto e de contributos a disponibilizar. Todavia, este documento servia apenas uma função de instrumento facilitador do andamento dos trabalhos e, por isso, introduzi uma segunda coluna para registar as propostas de cada uma das partes e defini notações para assinalar acordo ou rejeição relativamente às propostas avançadas quer por mim quer pelos meus interlocutores (cf. Notações, no final do documento). Apesar de as listas de ganhos e de contributos por mim apresentadas serem singulares, adaptadas à intervenção prevista para cada parte, contêm itens comuns que acentuam, sobretudo no que toca aos benefícios esperados, o carácter partilhado da iniciativa em perspetiva. Esperava-se, assim, que o projeto a desenvolver em conjunto pudesse, pelo seu eventual alargamento a novas experiências, influenciar positivamente a cultura interna das instituições parceiras, no sentido da expansão de práticas colaborativas – *“Oportunidade de alargamento da experiência (...), com eventuais repercussões positivas ao nível (...) da cultura interna”* (cf. ANEXO III, DDTE/UA, CFECI, ESDJCCG, Doc. Apoio 2 Reunião). Simultaneamente, via-se o projeto como ocasião para consolidar relações interinstitucionais e interpessoais capazes de estimular a emergência de novas iniciativas – *“Contexto favorável ao desenvolvimento de projectos inovadores na área das relações entre investigação em Didáctica e prática docente, na continuidade da colaboração em perspectiva”*. Por outro lado, o apoio ao projeto formalizado em protocolo e a criação de condições logísticas e organizacionais eram compromissos comuns.

Para além destas reuniões com as três instituições parceiras, realizou-se ainda um encontro orientado por um propósito muito diferente, com os Serviços de Documentação da UA (SD/UA), designadamente com a sua Diretora. Não se tratava de propor a sua

⁶⁶ Na altura, como o documento expressa, admitia a possibilidade de constituição de uma ou duas equipas de trabalho para realização de outros tantos projetos de investigação/formação, consoante o número de Profs. do DCL/ESDJCCG que viessem a aderir à proposta. Como veremos adiante, apenas uma equipa foi formada.

adesão enquanto parceiro mas sim de acordar, tal como estabelecido nos objetivos traçados no plano de trabalhos (cf. ANEXO III, SD/UA, Plano Reunião), um suporte particular à realização do projeto, concretamente, a atribuição do estatuto de utilizador da biblioteca da universidade e da mediateca⁶⁷ aos Profs. envolvidos. O papel dos SD/UA era, pois, o de facilitador das atividades de investigação e de formação a desenvolver no âmbito do projeto. Como tal, foi necessário, como aconteceu nas reuniões anteriores, dar a conhecer os traços gerais deste estudo e do projeto colaborativo a desenvolver no seu âmbito (cf. ANEXO III, SD/UA, Doc. Apoio 1 Reunião). A segunda parte da reunião foi dedicada ao já referido propósito central que a motivou. Apesar de, como disse, não ter equacionado a intervenção dos SD/UA enquanto parceiro, foram consideradas as suas expectativas no que toca a eventuais benefícios a usufruir do projeto e a contributos a disponibilizar (cf. ANEXO III, SD/UA, Plano Reunião). Pretendia, assim, por um lado, encorajar uma intervenção interessada e, por outro, perceber eventuais contributos para o projeto decorrentes dessa intervenção, para além da solicitação concreta que eu havia planeado.

A reunião com o DCL orientou-se por objetivos semelhantes aos que presidiram aos encontros com os representantes institucionais, mas a sua organização foi ajustada, primeiramente, à necessidade de proporcionar espaço de intervenção a um número consideravelmente superior de participantes (16 Profs. presentes de um total de 30 elementos que compunham o departamento, cf. ANEXO III, DCL, Notas Reunião). Por outro lado, dirigia-me, neste caso, a potenciais elementos da equipa de trabalho a constituir, o que implicava uma apresentação mais completa da proposta. A previsão do tempo total de reunião com o DCL apontada no respetivo plano de trabalhos (cf. ANEXO III, DCL, Plano Reunião) foi, assim, alargada para 1 hora e 30 minutos.

Num primeiro momento a proposta de colaboração foi, tal como aconteceu nos encontros com os potenciais parceiros institucionais, enquadrada no presente estudo, mas, desta feita, partindo da minha visão pessoal sobre a problemática em foco, construída ao longo de um percurso de reflexão e de experiência (ANEXO III, DCL, Apresentação *PowerPoint*). Após um breve período de discussão sobre a pertinência do pensamento exposto, seguiu-se a análise do Documento de Apoio 1 (ANEXO III, DCL, Doc. Apoio 1), que contém elementos de caracterização deste estudo enquadrador análogos aos constantes no documento similar usado nas reuniões precedentes e, de

⁶⁷ A mediateca é um serviço localizado no edifício do atual Departamento de Educação da UA, que reúne as obras de consulta da área da Educação.

igual modo, a apresentação da proposta de trabalho em colaboração. Esta proposta compreende, neste caso, a possibilidade de realização de um momento de investigação/formação prévio à implementação do projeto ou projetos⁶⁸ a desenvolver colaborativamente. A intenção era, por um lado, proporcionar uma oportunidade de aprofundamento de saberes e capacidades inerentes à conceção e desenvolvimento de projetos, particularmente de investigação/formação em DL, e, por outro lado, criar um espaço para elaboração dos planos de desenvolvimento do(s) projeto(s) a realizar numa fase seguinte. O documento encerra-se com um cronograma em que, para além de se calendarizarem tarefas organizativas do processo de trabalho conjunto, são delineadas duas fases de um programa de investigação/formação a propor para acreditação ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, através do CFECI. Tais fases corresponderiam, assim, a duas ações de formação acreditadas, a decorrer, respetivamente, em 2004 – incidência na temática projetos de investigação/formação em DL e elaboração do plano de desenvolvimento do projeto a implementar posteriormente – e em 2005 – implementação do projeto de investigação/formação em DL concebido na etapa anterior.

A reunião prosseguiu com a negociação dos termos da colaboração dos Profs. O Documento de Apoio 2 (ANEXO III, DCL, Doc. Apoio 2) foi apresentado como sistematização dos termos já acordados institucionalmente, no sentido de dar a conhecer aos Profs. as condições de trabalho de que dispunham e também as expectativas que as instituições depositavam no projeto. A secção final desse documento contém uma síntese do andamento das negociações com os Acds.. Nela se dá conta da disponibilidade de 4 docentes do DDTE/UA para participarem no projeto, salvaguardando-se a identificação dos participantes concretos em função da seleção da problemática a trabalhar. Também Acd. no DDTE/UA e na qualidade de autor do projeto de Doutoramento que enquadrava a proposta de parceria, eu surjo como coordenador do projeto colaborativo, com disponibilidade para assegurar a função de formador formal⁶⁹ no programa de investigação/formação.

A lista de proveitos previsíveis para os Profs. a partir do seu envolvimento na parceria, apresentada no Documento de Apoio 3 (ANEXO III, DCL, Doc. Apoio 3),

⁶⁸ Recorde-se que, como já esclarecido (cf. nota de rodapé 61), na altura admitia a possibilidade de constituição de duas equipas de trabalho e, como tal, a realização de dois projetos.

⁶⁹ Embora enquadrado num projeto colaborativo em que a repartição de papéis entre formador e formandos se diluiria, o programa de investigação/formação exigia, enquanto programa acreditado de formação contínua de Profs., a designação de um formador responsável.

começa por concretizar o propósito deste estudo de rentabilização da formação contínua de Profs. como espaço de desenvolvimento centrado nos interesses e nas realizações dos sujeitos em formação – *“Formação (provavelmente acreditada) sobre questões do seu interesse profissional enquanto Profs. de línguas”*. Proposto para acreditação nas duas fases de desenvolvimento já aludidas, o programa de investigação/formação a conceber e a implementar ajudaria a cumprir os requisitos de carreira dos Profs. no que toca à obrigatoriedade de obtenção de créditos de formação, constituindo, assim, não uma sobrecarga dos compromissos profissionais mas sim uma oportunidade de progressão na carreira, pelo envolvimento em projetos de sua autoria e de seu interesse. Os restantes benefícios listados alinham com o estabelecido junto das instituições parceiras, ao equacionarem uma influência positiva do projeto na cultura do DCL e da escola e a sua renovação em outras iniciativas, na sua continuidade. No mesmo documento, os compromissos a assumir pelos Profs. incluem o apoio do departamento à criação da parceria, o comprometimento dos elementos da equipa de trabalho com o projeto e com as decisões a ele respeitantes e o acesso a fontes de dados para realização deste estudo.

A negociação com os Acds., tendo seguido o mesmo rumo com vista à concretização do projeto colaborativo e, particularmente, à sua integração como elementos da equipa de trabalho, apoiou-se em procedimentos algo distintos. Por um lado, por razões que já adiantei, o processo aconteceu ao longo de vários meses e, por outro, tratava-se de propor um acordo a pessoas que, na altura, eram meus colegas de trabalho no DDTE/UA. Logo na fase inicial da negociação, abordei 5 Acds. com quem interagira proximamente no âmbito das minhas atividades de docência e de investigação, embora ficando a sua participação efetiva dependente do seu interesse pelas áreas temáticas de trabalho a identificar posteriormente pelos Profs.. Um deles declinou a minha proposta, por alegada indisponibilidade profissional e, assim, passei a conduzir este processo junto dos restantes 4. A familiaridade que nos unia pessoal e profissionalmente e o conhecimento que, por essa via, os Acds. tinham acerca das intenções deste estudo levaram-me a conduzir encontros menos estruturados do que os anteriores e sem apoio de documentos. Durante os contactos que mantivemos ao longo do processo, discutimos a sua participação no projeto como pares dos Profs. numa mesma equipa de trabalho, o seu contributo enquanto investigadores experientes em DL e os benefícios de que poderiam usufruir a partir da experiência, designadamente, para as suas atividades de investigação e de formação de Profs.. Simultaneamente, fui dando

conta da progressão das negociações com os restantes parceiros e, numa fase final, da escolha dos Profs. em termos de uma área temática a focar no âmbito do projeto.

Na conclusão deste processo de negociação com as diferentes partes, os termos da colaboração que se perspectivava, tomados como provisórios até todos os intervenientes serem ouvidos, passaram a constituir compromisso efetivo formalizado na assinatura de um Protocolo de Colaboração Interinstitucional e de um Acordo Interpessoal no âmbito do mesmo protocolo (ANEXO I). As três instituições contactadas acolheram sem reservas a proposta (ANEXO III, ESDJCCG, DDTE/UA, CFECI, Notas Reunião) bem como os termos da sua concretização por mim avançados, conforme indicam as notações nos Documentos de Apoio 2, tendo todos acrescentado contributos para o projeto (equipamento e materiais) ao elenco por mim apresentado. A parceria foi formalmente aprovada em cada uma das instituições, não só pelos líderes institucionais que tomaram parte na negociação, mas também por outros órgãos de gestão, alargando assim a decisão a outros responsáveis pela escola, pelo departamento universitário e pelo centro de formação (cf. ANEXO III, DCL, Ata; DDTE/UA, Ata Comissão Científica; CFECI, Ata Comissão Pedagógica⁷⁰).

Os SD/UA, através da sua Diretora, manifestaram interesse em apoiar um projeto que surgia na linha da sua intenção de dinamizar a relação da Mediateca com as escolas (ANEXO III, SD/UA, Notas Reunião). Embora sem acordo sobre a minha proposta concreta de atribuição aos Profs. implicados de um estatuto de utilizador dos serviços com prerrogativas semelhantes às do aluno de Mestrado (por não terem vínculo à universidade e porque isso implicaria longos períodos de empréstimo de obras necessárias aos alunos da UA), determinou-se que o acesso às obras de consulta seria viabilizado, mediante condições a definir em função do número de Profs. em causa e das temáticas a abordar pelo projeto. Mais do que isso, por sugestão da Diretora, os serviços disponibilizaram-se para organizar bibliografias temáticas de acordo com as necessidades do projeto.

De igual modo, Profs. (ANEXO III, DCL, Doc. Apoio 3) e Acds. convergiram na aprovação dos termos da sua participação. Foi, assim, possível constituir uma equipa de trabalho, composta, à partida⁷¹, por 5 Profs. do DCL/ESDJCCG e por 5 Acds. do DDTE/UA, coordenada por um desses Acds., o autor deste estudo que deu origem à

⁷⁰ Não foi possível recuperar a ata do Conselho Pedagógico da ESDJCCG em que o projeto foi aprovado.

⁷¹ Como veremos em III. 1.1, uma destas 5 Profs. viria a deixar a equipa, na conclusão da primeira fase do programa de investigação/formação.

formação da parceria, e apostada na construção e realização de um só projeto de investigação/formação em DL (já que o número de participantes não permitia equacionar dois).

Estavam reunidas as condições para o arranque do projeto que viria a tomar a designação ICA/DL (Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas).

2. O Programa de Investigação/Formação

2.1. Fase 1: *Construção de um projecto de investigação/formação em Didáctica de Línguas – a implicação do professor no seu processo formativo*

2.1.1. Linhas matriciais

A proposta de acreditação do programa de investigação/formação na sua fase 1 (PIF/F1), apresentada ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) através do CFECI em janeiro de 2004, foi aprovada e foi, por isso, integrada no plano de formação do centro para esse ano civil. Recordando, a decisão de incluir esta primeira fase do programa surgiu na sequência de uma sugestão minha dirigida aos Profs. do DCL, durante a reunião em que foi negociada e acordada a proposta de colaboração que formulei no âmbito deste estudo (cf. 1.2, neste capítulo). Como vimos, este PIF/F1, que recebeu o título *Construção de um projecto de investigação/formação em Didáctica de Línguas – a implicação do professor no seu processo formativo*, foi pensado como oportunidade de aprofundamento de competências para a conceção e desenvolvimento de projetos de investigação e de formação em DL e como espaço de conceção do projeto a desenvolver na segunda fase do programa de investigação/formação.

Originalmente, pensei que o PIF/F1 deveria concretizar-se como oficina de formação ou círculo de estudos, por me parecerem modalidades de formação consentâneas com as ideias, defendidas neste estudo, de colaboração em processos de desenvolvimento e de centração do trajeto formativo nos Profs. para quem este foi concebido. Esta intenção foi, aliás, explicitada na proposta de colaboração apresentada aos Profs. do DCL (cf. ANEXO III, DCL, Doc. Apoio 1). Contudo, quando chegou o momento de elaborar o plano de trabalho a apresentar para acreditação, uma reflexão mais atenta a partir das finalidades de desenvolvimento traçadas levou-me a reformular a decisão inicial e a optar pela modalidade de curso de formação. O conhecimento pessoal que tinha dos Profs. do DCL fez-me admitir que, na generalidade, a sua experiência de envolvimento em projetos de investigação seria escassa, percepção que viria a ser confirmada no tocante aos que se envolveram no ICA/DL como elementos da equipa de

trabalho (com exceção de um), pela análise das suas respostas a um questionário inicial⁷² (ANEXO IV). Era, pois, preciso aprofundar saberes e desenvolver competências relacionados com a investigação, com projetos de investigação e, particularmente, com projetos de investigação/formação em DL. Assim, em primeiro lugar, esta modalidade afigurou-se compatível com o propósito de proporcionar uma ocasião de reflexão e aprofundamento em torno de uma temática, tal como confirmam as orientações seguintes publicadas pelo CCPFC (1999: 18):

“Os Cursos (...) de Formação são acções que se destinam predominantemente à aquisição de conhecimentos e competências profissionais. (...) proporcionam (...) uma formação centrada no conteúdo, isto é, focada no estudo das problemáticas do sistema educativo, do sistema de conhecimentos e da função docente.”

Adiantei na Parte I que a designação curso de formação pode “...sugerir práticas mais tradicionais e transmissivas, ...” (III. 2.2). Acrescento agora que tal sugestão fará sentido para os menos avisados ou para quem advoga práticas dessa natureza. Com efeito, não me parece que quer a centração no aprofundamento de conteúdos quer o termo usado para identificar a modalidade determinem, em si, um processo linear de transmissão/aquisição. Ao invés, constituindo, como qualquer outra modalidade prevista pelo sistema de formação contínua, um contexto de formação entendia como “... ação vital de construção de si próprio” (Moita, 2000: 114), o curso deve apoiar-se em práticas reflexivas e colaborativas, que tomando neste caso os conteúdos como objeto prioritário, favoreçam a colegialidade, a relação com a experiência e com a transformação da prática (cf. Parte I, III. 2.2).

Formalmente, a opção pela modalidade de curso implica que um formador responsável elabore o programa a desenvolver e conduza todo o processo de formação, assumindo as decisões a ele respeitantes. Os formandos são, assim, destinatários desse programa e dessas decisões. Todavia, o PIF/F1 era a primeira etapa de um percurso desejavelmente colaborativo e, por isso, percebi-o como oportunidade para encorajar o espírito de equipa e os laços de trabalho próximos que o desenvolvimento do projeto na fase seguinte reclamava. Por isso, a opção pela modalidade em que se concretizou e o conteúdo do programa foram previamente postos à consideração dos Profs. participantes (cf. ANEXO V, Mail Profs.) e discutidos com os Acds., ao longo dos encontros que precederam a sua adesão ao projeto. Esperava, assim, envolver desde o início todos os

⁷² Este aspeto do perfil dos Profs. que integraram a equipa será retomado no capítulo seguinte.

elementos da equipa, corresponsabilizando-os pelo projeto na sua globalidade e, consequentemente, pelo programa de investigação/formação que lhe deu corpo.

As estratégias de trabalho, e por isso de formação, pensadas como facilitadoras do aprofundamento da temática em foco privilegiaram, como disse, a reflexão e a colaboração. Mas a preponderância que assumiram revelou maior acuidade na prossecução da segunda grande finalidade estabelecida para esta primeira fase do programa de investigação/formação. Já que se previa a conceção do projeto colaborativo a implementar durante a fase seguinte, era preciso, primeiramente, definir uma área temática em DL a trabalhar. Para isso, os Profs. deveriam identificar um tópico do seu interesse, que seria discutido e negociado com os Acds., no sentido de se encontrar um foco temático que servisse as motivações de todos. Seria esse o momento crucial que definiria a constituição da equipa de trabalho, uma vez que só então seria possível identificar os Acds. cujas linhas de atividade, designadamente em investigação em DL, coincidiam com a temática escolhida. Esta equipa assim estabilizada durante o desenvolvimento do PIF/F1 iniciaria, pois, o seu percurso comum, tomando decisões em conjunto e elaborando um plano do projeto que iria implementar posteriormente, durante a segunda fase do programa de investigação/formação.

2.1.2. O plano de trabalho

O plano de trabalho para este PIF/F1 foi construído de acordo com as exigências formais do CFECI, obedecendo aos campos incluídos em formulário próprio para apresentação de propostas de ações de formação na modalidade de curso (ANEXO VI, PIF/F1).

Na intenção de justificar a pertinência de realizar a ação, o documento começa por enquadrá-la na parceria colaborativa interinstitucional e interpessoal constituída no âmbito do presente estudo. Nesse sentido, apresentam-se brevemente os traços da problemática que aqui se explora, acentuando-se a ocorrência de movimentos que na atualidade têm conduzido a uma crescente aproximação entre Profs. e Acds. e indiciando-se a pertinência de os apoiar. Após uma descrição da parceria, identificando as partes envolvidas e os propósitos que a motivaram, clarifica-se o lugar deste PIF/F1 no percurso colaborativo de investigação/formação em perspetiva:

“No intuito de favorecer desde o início deste percurso colaborativo condições de partilha de responsabilidades e de confluência de interesses e esforços, implicando os professores do DCL na construção do seu próprio processo de formação, afigura-se pertinente criar um primeiro espaço de reflexão e acção com vista à concepção do projecto de investigação/formação que será desenvolvido em 2005. (...)”

O curso de formação que agora se propõe pretende constituir-se nesse espaço formativo, proporcionando, pela pesquisa e pela rentabilização de experiências e saberes anteriores, o aprofundamento do conhecimento específico aludido e a construção conceptual do projecto de investigação/formação a desenvolver.”

Deste modo, esclarece-se explicitamente o papel do PIF/F1 como fase inicial de um trajeto colaborativo de investigação e de formação e, assim, como espaço de desenvolvimento partilhado e de corresponsabilização pela gestão do processo. Os objetivos a atingir reforçam esta condição, direcionando o trabalho para o desenvolvimento de “... *capacidades de reflexão, de autonomia e de partilha na acção didáctica, ...*”, para o aprofundamento de conhecimentos no âmbito de projetos de investigação em DL e para a conceção do projeto de investigação/formação a implementar na fase seguinte.

O elenco de conteúdos a explorar alinha com a orientação definida pelos objetivos, identificando três núcleos temáticos, pelos quais distribui as 25 horas de formação previstas: I. Didática, Investigação em Didática/DL e Didática Profissional (4 horas); II. O Trabalho em Projeto (4 horas); III. Projetos de Investigação em DL e Formação Contínua de Professores (17 horas). Claramente, concede-se um tempo consideravelmente mais dilatado para o tratamento de conteúdos diretamente relacionados com o terceiro objetivo enunciado, ie, a conceção do projeto que viria a ser desenvolvido em 2005. O plano assim traçado privilegiou, pois, o espaço para discussão e negociação do projeto a realizar em conjunto, nas suas dimensões de projeto de investigação em DL e de ação de formação contínua de Profs.; note-se que o terceiro núcleo temático compreende um conjunto de itens relativos às modalidades de formação, no sentido de preparar os intervenientes para uma decisão informada sobre a modalidade em que se concretizaria o projeto de sua autoria.

Por seu turno, as estratégias de trabalho planeadas pretendem criar dinâmicas de realização capazes de conduzir à concretização dos objetivos. É possível alinhá-las em três grupos, que não constituem unidades independentes, mas que se cruzam e sobrepõem. Num primeiro grupo, podem incluir-se estratégias – pesquisa bibliográfica, análise crítica de documentos – para aprofundamento teórico e construção de um pensamento em torno dos núcleos temáticos previstos no elenco de conteúdos. Num segundo grupo, podem reunir-se estratégias facilitadoras de interação colaborativa entre os intervenientes – relato e confronto crítico de experiências, discussão/debate, trabalho de grupo, trabalho em projeto (fase de conceptualização), escrita colaborativa. Neste grupo, conto estratégias que poderiam igualmente figurar no anterior, já que promovem o aprofundamento de conhecimentos e, eventualmente, a construção de um pensamento consertado em torno de questões relativas à Didática na sua epistemologia, ao papel e modos de realização da investigação em DL, aos diferentes cenários de realização abertos pelas diferentes modalidades de formação contínua. Mas são também, muito particularmente, estratégias para pensar, decidir e realizar em conjunto sobre um projeto comum. Finalmente, um terceiro grupo, orientado para a implicação individual de cada um dos intervenientes, integra a escrita individual reflexiva e, retomando as propostas do primeiro grupo, compreende igualmente a pesquisa em fontes bibliográficas e a análise crítica destas e de outros documentos. Note-se que, estrategicamente, o plano prevê que todas as atividades se realizem durante oito sessões de trabalho, perfazendo um total de 25 horas de formação integralmente presencial; deste modo, pretendia-se que o envolvimento no projeto não acarretasse, para além do formalmente estipulado, uma sobrecarga de compromissos eventualmente desmobilizadora.

Como corolário do estipulado nos anteriores itens do plano de trabalho, o regime de avaliação dos formandos define realizações individuais e em grupo, assinalando-se, entre estas últimas, a construção de um Portfolio que acompanharia o programa de investigação/formação ao longo das suas duas fases de desenvolvimento e, naturalmente, a elaboração do plano do projeto colaborativo de investigação e de formação em DL a realizar posteriormente.

2.2. Fase 2: Modos de desenvolvimento da competência de aprendizagem: análise e (re)construção da competência plurilingue

2.2.1. Uma temática particular em Didática de Línguas: a competência de aprendizagem plurilingue

O tópico didático eleito como objeto de trabalho durante a fase 2 do programa de investigação/formação (PIF/F2) foi, como já ficou dito, fruto de um processo de negociação que envolveu a equipa, ainda no decurso da fase anterior. No capítulo seguinte, atentarei sobre esse processo, procurando analisá-lo por referência ao conceito de investigação/formação colaborativa em que este estudo se funda. Importa, contudo, nesta apresentação e leitura crítica do PIF/F2, descrever os traços centrais do tema escolhido pela equipa como foco do seu desenvolvimento em DL.

A noção de competência plurilingue (CP) e o papel que hoje lhe é atribuído em Educação em Línguas emergem do pensamento que, nesta área, se tem construído a partir de uma reflexão sobre o mundo atual, marcado pela globalização, e sobre uma Europa unida por um ideal comunitário (Santos, 2007: 476). As mudanças ocorridas na gestão das atividades económicas, do espaço geográfico e político e na vivência social e cultural, a que se aliam a proximidade virtual promovida pelas tecnologias de informação e a proximidade real gerada pelo aumento substantivo dos fenómenos migratórios trouxeram ao mundo uma realidade nova, mais complexa, mais rica de oportunidades, mas também mais desafiadora. Os movimentos de aproximação entre os povos e de multiplicação dos contactos entre si, induzidos por estas circunstâncias que marcam a atualidade, impõem exigências ao nível da relação e da comunicação entre os Homens, que assim se confrontam, como nunca antes, com a diversidade e com a alteridade e, através delas, com a sua própria identidade (op. cit.: 476-77).

Na tentativa de fazer face aos condicionalismos determinados pela convivência com a diversidade, as línguas e a sua aprendizagem assumem um lugar de destaque, encorajando atitudes favoráveis ao contacto intercultural (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 489). A par com a aceitação do fracasso da ideia de uma língua franca, ditado pela diversificação que sempre ocorre em qualquer língua veicular ao ser usada por diferentes povos – “*La langue unique (...) n'existe pas, ...*” (Benayoun, 2005: 13) –, afirma-se hoje a necessidade de preservar e valorizar a pluralidade linguística, como condição para o

exercício de uma cidadania solidária num mundo alargado e diverso, como fator de coesão e de combate à exclusão social (Coste, 2004: 1) e como manifestação de princípios de respeito pela identidade dos povos (Santos, 2007: 479).

À luz deste pensamento, o plurilinguismo é entendido no espaço europeu como parte da identidade atual das nações que o integram (Brotto, 2004: 6) e recomenda-se que todos os cidadãos dominem pelo menos duas línguas estrangeiras (Commission of the European Communities, 1995, citado em Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 490). Note-se que plurilinguismo se distingue de poliglottismo, na medida em que o primeiro não diz respeito, como o segundo, a situações de proficiência igualmente elevada em várias línguas (Beacco, 2004: 36), distinção que revela especial interesse quando o foco da reflexão se encaminha para os processos de E/A em contexto escolar. Na verdade, um locutor poliglota é um locutor plurilingue particularmente competente⁷³ (Beacco, 2005: 19), mas a formação de cidadãos poliglotas não é um objetivo que a escola possa assumir com realismo, embora deva estar apta a criar percursos de desenvolvimento para os alunos que se aproximem desse estatuto. Este é, com efeito, o principal argumento de contestação às abordagens de tipo comunicativo, fundamentadas no conceito de competência comunicativa que foi teorizado nos anos 60 e 70 do século passado (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 491; Fishman, 1971; Gumperz & Hymes, 1972; Hymes, 1966) e que dominou o pensamento e as orientações de ação em Didática da Língua Estrangeira até ao final do século XX (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 491). Questionaram-se, assim, a expectativa de formação de sujeitos bilingues, capazes de se aproximar do estatuto de locutor nativo e a pretensão de que, face a esse objetivo, o sujeito aprendente se descentre da sua identidade linguística e cultural para se apropriar de uma outra língua e de uma outra cultura (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 492; Byram, 1997: 11).

A CP surge, neste contexto, como resposta às preocupações globais e europeias no tocante ao relacionamento intercultural (cf. Coste, Moore & Zarate, 1997) e como desenvolvimento das teorias sustentadoras das abordagens comunicativas, tal como foram entendidas e implementadas a partir do conceito de competência comunicativa. Sublinhe-se que não existe rutura entre as duas noções, já que o conceito de CP acolhe o pensamento de base da competência comunicativa, segundo o qual o ato de comunicação se perspetiva como um processo complexo em que se articulam normas

⁷³ Tradução e adaptação minhas a partir do termo “*particulièrement expert*”.

linguísticas, culturais e sociais e o próprio contexto comunicativo (cf. Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 493). Mas a CP afirma-se, sobretudo, como uma “*competência de mediação*” entre pessoas, as suas línguas e as suas culturas, habilitando cada interveniente numa dada situação de comunicação a lidar com as potencialidades da relação intercultural e com os obstáculos levantados pela diversidade que caracteriza essa relação (op. cit.: 493). Emergindo de uma preocupação sobre a sustentabilidade das relações humanas num mundo marcado pela permeabilidade das fronteiras geopolíticas e pela consequente multiplicação dos contactos entre povos, a noção de CP persegue, assim, um ideal humanista. Contudo, define-se também pelo propósito de intervir no comportamento comunicativo dos sujeitos de acordo com esse ideal, assumindo um sentido prático, accional, que se revela com particular clareza na intenção de preparar os cidadãos para a mobilidade profissional (Beacco, 2004: 44) ou para enfrentar os desafios de uma economia global altamente competitiva (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005: 10). De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), a CP define-se como:

“... capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção intercultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Alves, 2001: 231).

Não sendo monolíngue, focada na aprendizagem em exclusivo de uma só língua, a CP privilegia abordagens didáticas plurais (Candelier, 2005: 41), que proporcionem aos alunos oportunidades de contacto com diferentes línguas e culturas, analisando-as e redescobrimo-as nos contrastes e similitudes entre si. Por isso, o recurso a línguas não curriculares, em articulação com as que ocupam lugar no currículo, favorece o desenvolvimento da CP (Santos, 2007: 496-7); e porque ser capaz de compreender relações entre diferentes línguas contribui para um maior domínio de cada uma delas, a CP afigura-se como relevante também para a aprendizagem das línguas curriculares. Neste contexto, trata-se de uma competência com uma dimensão transdisciplinar (op. cit.: 496), que, procurando ir além das restrições impostas por um modelo curricular segmentando em disciplinas (cf. Candelier, 2005), encoraja o trabalho didático interdisciplinar em línguas (cf. Peralta, 2010: 8). Assinale-se, para além disso, que as abordagens plurais não se direccionam para o domínio perfeito de uma ou várias línguas, já que todos os elementos que compõem o repertório linguístico de cada sujeito são valorizados (cf. Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 502; Goullier, 2006: 89). Propõe-se,

por isso, que a noção de competência linguística parcial, introduzida pelo QECRL, seja integrada nas práticas didáticas para aprendizagem de línguas na escola, designadamente, na avaliação dos alunos (Santos, 2007: 495), que deve ter em conta que o que se é capaz de fazer em línguas é competência em línguas.

Embora estimulando disponibilidade (afetiva, emocional, cognitiva) e habilitando para a comunicação intercultural e constituindo, assim, um recurso que deverá ser comum aos cidadãos do mundo atual, a CP desenvolve-se na individualidade de cada locutor, envolvendo-o num processo que Andrade & Araújo e Sá *et al* caracterizam do seguinte modo:

“... processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interaccionais) isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma coconstrução discursivo-interactiva com o Outro que se torne mutuamente estimulante e capaz de provocar sensações de conforto e de bem-estar comunicacional” (Andrade & Araújo e Sá *et al*, 2003: 493).

Percebe-se nesta descrição que o desenvolvimento da CP implica claramente o próprio sujeito, que se disponibiliza para a construção da comunicação com o outro, ativando repertórios variados para criar pontes e resolver as dificuldades que podem ocorrer na interação comunicativa. Por outras palavras,

“C’est une compétence tant réceptive que productive, qui comprend non seulement la maîtrise du linguistique mais aussi la mise en place de stratégies qui aident le locuteur lorsque les difficultés apparaissent” (Vorstman, 2006: 39).

Desta forma, a noção de CP interseta-se com a noção de competência de aprendizagem verbal, competência esta que é transversal ao currículo e se entende, no quadro das orientações do Conselho da Europa, como produto da vontade e da ação do aprendente para conduzir a sua aprendizagem, criando oportunidades próprias de desenvolvimento (Alves, 2001: 31 e segs). CP e competência de aprendizagem verbal são, pois, indissociáveis, já que ambas se aproximam na capacitação dos sujeitos para gerir autonomamente o contacto intercultural.

Reconfigurando uma proposta conceptual de Araújo e Sá *et al* (2003: 494), que perspectiva a CP em quatro grandes dimensões interligadas – gestão da dimensão sócio-afetiva, gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, gestão dos repertórios de aprendizagem, gestão da interação – Melo (2006: 54-6) identifica 3 esferas de atualização desta competência, por considerar que a quarta dimensão avançada pelas autoras de sua referência ocupa um espaço que abrange todas as outras (op. cit.: 56). Deste modo, reconhece a CP primeiramente numa vertente processual, relativa à comunicação em ação, ie, ao desempenho linguístico-comunicativo dos sujeitos quando em situação de interação com outros, nomeadamente, interlocutores de outras culturas e falantes de outras línguas. A vertente atitudinal refere-se à disponibilidade sócio-afetiva para comunicar num contexto de diversidade linguística e cultural. A estas acresce uma vertente instrumental, que diz respeito aos recursos de comunicação plurilingue e intercultural – repertórios de aprendizagem, ou seja, mecanismos e estratégias de que o sujeito se serve para promover a sua aprendizagem, e repertórios linguístico-comunicativos, que compreendem as aquisições em diferentes línguas e sobre diferentes culturas, aquisições essas que se vão renovando e alargando na interação com novas experiências linguísticas.

Estas três dimensões da CP, aqui descritas isoladamente por uma razão de arrumação do pensamento, desenvolvem-se integradamente e as estratégias e atividades didáticas destinadas a promover a sua abordagem em contexto escolar, embora podendo dirigir-se preferencialmente a uma ou outra, projetam-se no conjunto das três e, assim, no desenvolvimento global da competência. Ilustrando, exercícios de *roleplay* simulando situações reais de comunicação ou ocasiões provocadas de contacto com falantes de outras línguas constituem oportunidades claras de desenvolvimento da dimensão processual. Do mesmo modo, momentos de reflexão e de debate em torno de tópicos relativos à vida de diferentes povos estimulam a compreensão do ponto de vista do outro, concorrendo para encontros bem sucedidos no diálogo intercultural. Por outro lado, a vivência dessas mesmas situações de E/A e a reflexão sobre ela poderão levar os alunos a desenvolver atitudes mais positivas face à aprendizagem de línguas e à diversidade linguística e cultural, acrescentando novos elementos aos seus repertórios de aprendizagem (pela ativação em situação de estratégias de comunicação e de construção de um pensamento crítico) e linguístico-comunicativo. Analogamente, atividades de leitura (Andrade & Araújo & Sá, 2003: 499) e audição de textos em línguas desconhecidas, com identificação das línguas usadas e consciencialização de ligações entre si (op. cit.: 496), podem ser pensadas como sensibilização à diversidade linguística

e também cultural, se a estes exercícios se associarem a compreensão e discussão de aspectos culturais presentes nos textos lidos e ouvidos. Contribuindo para o questionamento de estereótipos sobre as línguas e culturas, inscrever-se-ão, assim, na esfera atitudinal, tal como outras que, explorando o lúdico, levem os alunos a experimentar o gosto por produzir palavras e enunciados em línguas novas (op. cit.: 496). Para além disso, ainda nesta dimensão, tais atividades favorecem a desconstrução de fantasmas face à dificuldade de aceder a línguas que não a língua materna e de as usar (op. cit.: 498). Contudo, facilmente se reconhece que um trabalho deste tipo também contribuirá para o enriquecimento dos conhecimentos sobre as línguas e culturas, para o reforço dos mecanismos de autoaprendizagem e para o desenvolvimento da capacidade de comunicar em situação real. Finalmente, atividades orientadas para a melhoria da capacidade de observar e analisar – reflexão metacognitiva, metalinguística, metacomunicativa (op.cit.: 496) – situam-se claramente no espaço da dimensão instrumental da CP, dada a sua focalização nos recursos de autoaprendizagem e no alargamento dos repertórios linguístico-comunicativos. Mas é também clara a sua influência na gestão da comunicação em ação, ao potenciarem o desenvolvimento de instrumentos que a apoiam, e no plano atitudinal, uma vez que, reforçando o conhecimento e a consciência, estimulam a autoconfiança para comunicar e a abertura necessária para aceder ao outro e para o acolher percebendo melhor o seu lugar de locução.

Retomaremos estas três dimensões de atualização da CP adiante, nos capítulos IV e V, como categorias de análise de desenvolvimento verificado nos Profs. e nos alunos envolvidos no projeto ICA/DL. Por agora, fica o seu registo no quadro da explicitação da temática de que se ocupou o PIF/F2, cujo plano de ação se descreve e analisa seguidamente.

2.2.2. O plano de trabalho

O plano de trabalho do PIF/F2 (ANEXO VI, PIF/F2), elaborado pela equipa do ICA/DL durante o PIF/F1, foi apresentado ao CFEI para acreditação junto do CCPFC em outubro de 2004 e subsequentemente aprovado. Uma vez que os Profs. eram coautores desse plano e que se pretendia, através da investigação em Didática, construir conhecimento e desenvolver modos de atuação a partir de questões emergentes da vivência profissional e da reflexão sobre ela, renovando o pensamento e as práticas (cf.

CCPFC, 1999: 20, 24), esta segunda fase do percurso de investigação/formação em colaboração foi perspectivada como “... uma intervenção coordenada e conjunta de transformação de uma realidade, ...” (op.cit.: 25) e, por isso, proposta como ação de formação contínua de Profs. na modalidade de Projeto.

Desta forma, respeitando os campos que integram o formulário para formulação de propostas de formação nesta modalidade, o plano de trabalho começa por indicar o título – *Modos de desenvolvimento da competência de aprendizagem: análise e (re)construção da competência plurilingue* – e por apresentar, de seguida, os argumentos que justificam a realização da ação. O primeiro desses argumentos, colocando em evidência os principais traços da temática da DL eleita como objeto de trabalho (cf. 2.2.1, neste capítulo), sublinha a necessidade de dirigir a atenção da formação contínua de Profs. para práticas de E/A enquadradas nas políticas europeias e nacionais de Educação em Línguas, fomentando uma abordagem didática de natureza accional, baseada no conceito de CP e, a ele associado, de competência de aprendizagem. A relação entre as duas competências deu origem à designação-síntese competência de aprendizagem plurilingue (CAP). Neste contexto, face ao carácter holístico e integrado da CAP, defende-se a pertinência de estimular, pela formação de Profs., práticas didáticas em línguas que, sendo interdisciplinares, exigem capacidades de trabalho em colaboração. Finalmente, reafirma-se a importância de criar espaços de formação assentes no ideal colaborativo, ao perspetivar-se a investigação em DL em colaboração com investigadores experientes na mesma área (os Acds.) como suporte de “... uma atuação didática mais informada e concertada”.

Os conteúdos elencados procuram dar resposta a três grandes preocupações, organizando-se em quatro grupos que se articulam, assim, com a intenção de explorar e aprofundar uma temática – I. As Políticas Linguísticas Educativas Europeias; II. As Noções de Competência Plurilingue e Competência de Aprendizagem –, com a previsão de conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática nesse domínio temático – III. Modos de Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem Plurilingue – e com a condução de um trajeto de formação pensado, simultaneamente, como trajeto de investigação em DL – III. Modos de Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem Plurilingue (determinação de procedimentos de recolha de dados; observação e avaliação dos resultados de aprendizagem); IV. Avaliação do Percurso de Investigação/Formação.

O trabalho sobre estes conteúdos orienta-se, segundo o documento, para a produção de efeitos em três planos que articulam entre si as três preocupações ou os três focos de realização enunciados no parágrafo anterior: i) inovação de práticas – conceção de estratégias, atividades e materiais didáticos de apoio a uma abordagem accional centrada na CAP e de instrumentos de observação/investigação; ii) desenvolvimento de capacidades de reflexão – sobre a temática e sobre os percursos de formação e de desenvolvimento de todos os envolvidos (Acds., Profs., alunos), tendo em vista a reformulação das práticas; iii) desenvolvimento de capacidades de trabalho colaborativo – reflexão partilhada e construção de recursos de intervenção e de investigação em DL.

O último dos planos que acabo de descrever, anunciado como objeto de realização, foi também entendido pela equipa como plataforma estratégica de condução do processo de investigação/formação. Tal como aconteceu no PIF/F1, desempenhei também nesta fase o papel formal de formador, de acordo com os requisitos oficiais do CCPFC, mas, à luz dos princípios fundadores do ICA/DL e dos pressupostos de base da modalidade de formação em que decorreu o PIF/F2, a responsabilidade pela gestão do trajeto foi assumida pela equipa no seu todo, na intenção de “... promover a cooperação, (...), o trabalho democrático e a colegialidade” (CCPFC, 1999: 24). Por isso, os passos metodológicos foram delineados por referência a uma ideia de trabalho colaborativo. Seguindo as normas estabelecidas para ações na modalidade de Projeto⁷⁴ (op.cit.: 28-9), o plano de trabalho previa 25 horas de formação presencial distribuídas por 8 sessões calendarizadas entre os meses de janeiro e julho de 2005 e 50 horas de trabalho autónomo não presencial, num total de 75 horas de formação. Tal como se clarifica em nota prévia, as sessões presenciais foram pensadas preferencialmente como momentos de preparação e acompanhamento de um percurso a desenvolver e a aprofundar em trabalho de campo. As dinâmicas colaborativas que tais sessões procuraram promover focalizaram-se na discussão a partir de pesquisas feitas em fontes teóricas, na conceção de planos de intervenção didática, na reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho (sustentada em procedimentos de observação e análise empírica, com base em dados recolhidos durante as intervenções) e na realização de seminários para regulação da experiência, pelo confronto com os pontos de vista críticos de outros atores em Educação em Línguas (outros Acds., outros Profs. de línguas, futuros Profs. de línguas, estudantes de pós-graduação em DL, outros formadores e formandos do CFECI).

⁷⁴ A formação deverá compreender sessões presenciais e trabalho autónomo não presencial e o número total de horas da ação deverá corresponder ao triplo do número de horas de formação presencial.

A avaliação dos formandos retoma as anteriores linhas conceptuais e de ação do plano de trabalho e, prevendo uma componente de realização individual e uma componente de realização colaborativa, focaliza-se na análise e apreciação de um portfolio organizado pela equipa, por referência aos três planos de desenvolvimento perseguidos – inovação de práticas, capacidades de reflexão, capacidades de trabalho colaborativo.

3. Conclusões do Capítulo

A análise conduzida ao longo deste capítulo permite concluir que o projeto ICA/DL, no que toca à conceção do processo de negociação da parceria que o levou a cabo e às orientações de ação definidas no seu plano de desenvolvimento, foi construído em coerência com a ideia de investigação/formação em colaboração que sustenta este estudo e que foi apresentada e discutida nos capítulos II e III da Parte I. Trata-se de um projeto que nasceu de uma iniciativa individual, do autor deste trabalho, mas que, desde o seu início, foi pensado e gerido de modo a envolver plenamente os parceiros nas tomadas de decisão, convertendo-o num projeto de todos.

A escolha dos parceiros não foi, como vimos, casual. Percebendo-me como elemento particularmente bem posicionado para facilitar a interação entre as diferentes partes, formulei uma proposta que apresentei às instituições a que então estava profissionalmente ligado – o DDTE/UA, a ESDJCCG e o CFECI – e aos Profs. da escola e Acds. da universidade da área de Educação em Línguas, com quem mantinha um relacionamento próximo no exercício da minha atividade. Mas, para além destas circunstâncias pessoais potencialmente geradoras de proximidade no seio do projeto, havia já uma história de relações bem sucedidas entre os parceiros, construídas em diferentes contextos de realização. O ICA/DL é, pois, um projeto que, despoletado por uma iniciativa individual, emergiu na confluência de dinâmicas relacionais que lhe são anteriores, aqui tomadas como fator favorecedor das dinâmicas colaborativas que procurou estimular. Como anteriormente deixei claro (Parte I, III. 2.1), as relações de colaboração não dependem de cumplicidades previamente consolidadas entre os intervenientes e não têm que ser perspetivadas apenas na sua continuidade. Mas poderão beneficiar das proximidades construídas e da confiança mútua gerada.

Enquanto projeto centrado na investigação e na formação colaborativas, o ICA/DL recebeu o apoio das instituições a que os Profs. e Acds. envolvidos estavam profissionalmente ligados, instituições que se comprometeram com a iniciativa na qualidade de parceiros interessados. Nesta medida, criou-se uma plataforma de partida sólida para que a equipa, constituída por Acds. e Profs., pudesse desenvolver o seu trabalho em condições institucionais e de realização favoráveis, na expectativa da emergência de impactes alargados no desenvolvimento de todos os implicados. A

negociação da parceria e os seus resultados traduzidos em documentos que firmam o acordo entre as partes (o Protocolo de Colaboração Interinstitucional e o Acordo Interpessoal) refletem também proximidade com o conceito de colaboração apresentado na Parte I (II. 1.1). Por um lado, atestam acerto na definição de objetivos a cumprir e convergência conceptual entre as partes, no que diz respeito ao valor da investigação, da formação e da colaboração como instrumentos de desenvolvimento de todos os intervenientes. Para além disso, o processo negocial foi pensado e conduzido de modo a permitir uma gestão partilhada do projeto desde o seu início, tendo decorrido ao longo de uma sequência de reuniões em que a proposta apresentada por mim à partida foi sendo sucessivamente transformada num acordo conjunto⁷⁵. Por outro lado ainda, foram antecipados e explicitados (na proposta inicial, nas discussões durante o período de negociação e nos documentos finais que formalizam a parceria) os benefícios comuns aos intervenientes e particulares às diferentes partes, a retirar da experiência.

De igual modo, o projeto de investigação, formação e intervenção em DL concebido pela equipa e materializado no PIF/F2 denota proximidade face aos traços que caracterizam a investigação colaborativa. O plano de trabalho aponta áreas de desenvolvimento e identifica uma temática que, apresentadas num texto da responsabilidade de todos os elementos da equipa, sugerem, ainda que apenas nesta fase, acordo quanto aos objetivos de desenvolvimento e consenso relativamente ao tópico didático a explorar. As estratégias colaborativas traçadas reafirmam essa aproximação ao quadro conceptual que define a investigação em colaboração, na medida em que, sendo colaborativas e abrangendo as várias dimensões do projeto (investigação, formação, intervenção didática), asseguram uma gestão partilhada do processo. E a previsão de ganhos para os intervenientes a partir do seu envolvimento neste trajeto de investigação/formação, embora não explicitada no plano de trabalho enquanto tal, fica patente nas previsões de desenvolvimento enunciadas, que constituem especificação parcial dos benefícios constantes no Acordo Interpessoal.

⁷⁵ A análise realizada neste capítulo revelou-se como um interessante exercício de reconstituição do vivido, apoiado em fontes de evidência que, por vezes, desafiaram a memória. A este propósito, recordo que, ao contrário do que se passou durante as reuniões com os restantes parceiros, os encontros com os Acds. não foram apoiados por documentos. Em virtude da familiaridade que os Acds. mantinham com este estudo, por via do contacto próximo que comigo estabeleciam na partilha do mesmo espaço profissional, não considerei necessário preparar tais suportes. Se, na altura, o procedimento pareceu adequado à finalidade de intervenção assumida neste trabalho, nesta fase em que o olhar de investigador se sobrepõe, a ausência destas fontes documentais faz-se sentir como limitação.

Na prossecução do segundo objetivo traçado para este estudo, a análise mostra claramente que a investigação colaborativa em DL, enquanto instrumento ao serviço do desenvolvimento dos Profs., assumiu protagonismo quer na explicitação dos fundamentos e dos propósitos do projeto ICA/DL na sua globalidade, quer nas orientações de realização definidas para o programa de investigação/formação, tal como apresentadas nos planos de trabalho nas suas duas fases de desenvolvimento. A proposta de constituição de uma parceria colocada à consideração dos intervenientes e por eles enriquecida e aprovada confere-lhe destaque. E os PIF/F1 e PIF/F2 concedem-lhe lugar de relevo, respetivamente, como objeto de estudo e como prática (materializada na conceção do plano do PIF/F2) e como atividade científica que apoia a construção de conhecimento em DL, a formação para o desenvolvimento profissional e a condução dos processos de E/A (ao prever a reformulação de estratégias didáticas, a partir da análise de dados recolhidos junto dos alunos). Parece, assim, confirmar-se que os Profs. não têm uma atitude endémica de rejeição da investigação em Educação (cf. Parte I, III. 2.1); pelo contrário, ao assumirem-se como coautores do projeto e do programa de investigação/formação concebido para o desenvolver, os Profs. que nele se envolveram demonstraram estar dispostos a acolhê-la como prática sua.

Sublinhe-se ainda, nesta reflexão a partir de um primeiro olhar empírico sobre o caso em estudo, que foi possível conceber o plano de desenvolvimento do projeto ICA/DL como um programa acreditado de formação contínua de Profs., respeitando os parâmetros que enquadram a noção de investigação colaborativa. Nesta primeira incursão pelos domínios cobertos pelo segundo objetivo definido para a presente investigação, torna-se claro que o sistema de formação contínua contém potencialidades como espaço de concretização das dinâmicas de colaboração preconizadas neste estudo.

Em suma, decorre da análise que se construiu um cenário de partida do projeto ICA/DL favorável ao seu desenvolvimento, num rumo coerente com os fundamentos teóricos que sustentam a noção de investigação/formação em colaboração defendida na Parte I deste estudo e que, nesse cenário, foi montado um dispositivo de investigação, formação e intervenção em DL consonante com esse quadro conceptual.

CAPÍTULO III – O PROCESSO: DINÂMICAS DE COLABORAÇÃO INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO

Introdução

Nas páginas deste capítulo, o foco recai sobre a segunda unidade de análise delineada neste estudo de caso, ie, analisa-se o processo de desenvolvimento do projeto ICA/DL tendo em mente os pressupostos conceptuais que definem as dinâmicas colaborativas de investigação/formação que constituem objeto de interesse preferencial neste trabalho.

Deste modo, converge na análise, particularmente, o segundo objetivo de investigação, na procura de uma compreensão do papel desempenhado pela investigação/formação em colaboração no desenvolvimento do projeto, recolhendo-se também elementos de reflexão que concorrem para a consecução do terceiro objetivo, assim, dando visibilidade a potencialidades e/ou constrangimentos evidenciados pelo estudo empírico no que se refere à formação contínua de Profs. como contexto de vivência das práticas colaborativas que neste trabalho se preconizam. Os dados tratados através de sucessivas operações de redução e categorização que possibilitam a análise de conteúdo das diferentes fontes fornecem pistas, que o leitor detetará, sobre os impactes produzidos pelo projeto em diversos planos e intervenientes. Contudo, tais pistas não serão por agora trazidas à superfície do texto, reservando-se a sua análise para os dois capítulos finais desta Parte II que lhes conferem protagonismo.

Na secção 1, imerge-se nas dinâmicas relacionais de trabalho no seio da equipa, começando por traçar os perfis das Acds. e Profs. que a constituíram, todas mulheres, razão pela qual, uma vez analisadas as marcas da sua identidade pessoal e profissional

a partir dos dados disponíveis, passam a ser referidas no texto no feminino. A secção encerra-se com a análise do papel desempenhado pela investigação em DL no desenvolvimento do trabalho levado a cabo.

Na secção 2 incide-se, primeiramente, sobre o desenvolvimento processual do trabalho da equipa, no que se refere à integração de duas componentes centrais em contexto de formação/investigação em colaboração: convergência conceptual em torno do tópico eleito como objeto de trabalho; gestão partilhada do processo de realização do programa estabelecido. De seguida, depois de descritos e analisados os perfis dos protagonistas da ação levada a cabo pelas instituições implicadas no projeto, os líderes institucionais (LI), o foco do texto fixa-se no modo como estes intervenientes conduziram essa ação, exercendo o seu papel de parceiros implicados num projeto colaborativo, papel que assumiram ao assinar o Protocolo de Colaboração Interinstitucional que formalizou a parceria.

A secção 3 encerra o capítulo, apresentando as conclusões resultantes das operações empíricas realizadas.

1. A Equipe ICA/DL e a Investigação em DL

1.1. Apresentação da equipa

No capítulo anterior (1.2), anunciou-se a constituição de uma equipa de 5 Profs. e de 5 Acds. no final do processo de negociação que deu origem ao ICA/DL. Contudo, uma dessas Profs. abandonou o projeto, por razões pessoais, no final do PIF/F1, motivo pelo qual será excluída das análises que se seguirão. Por outro lado, um dos 5 Acds. que integraram a equipa – eu próprio – é simultaneamente autor deste trabalho. Inicialmente, foi ponderada a possibilidade, interessante, de incluir procedimentos empíricos de análise da minha participação no projeto, semelhantes aos adotados junto dos restantes Acds. (designadamente, incidindo em dados relativos às minhas perceções, que poderiam ter sido obtidos através de questionário e/ou entrevista). Contudo, a perspetiva de incerteza na condução metodológica da leitura de dados relativos ao meu próprio pensamento e o receio de introduzir fatores de enviesamento e de desestabilização da investigação levaram ao abandono da ideia. Deste modo, o estudo incide sobre os dados recolhidos junto de 4 Profs. e de 4 Acds., muito embora estes permitam, em diferentes momentos das análises que se apresentam a partir deste capítulo, perceber inferências relevantes sobre o meu papel na equipa⁷⁶, designadamente, enquanto coordenador do projeto.

Procuremos, então, conhecer melhor estes 8 elementos da equipa do projeto ICA/DL, recorrendo aos dados contidos nas suas respostas a questionários aplicados numa fase inicial da sua participação no projeto (ANEXO VII, Questionário 1: Profs. e ANEXO VIII, Questionário: Acds), concretamente, em fevereiro de 2004 (Profs.) e em janeiro de 2005 (Acds.)⁷⁷. Os questionários foram elaborados por referência a três objetivos comuns – conhecer os perfis dos elementos da equipa, as suas expectativas face à sua participação no projeto ICA/DL e representações suas sobre a Didática –, mas contêm especificidades na formulação de algumas perguntas, relacionadas, por um lado, com percursos à partida previsivelmente diferenciados num domínio de atuação – a formação contínua de Profs. – e, por outro, com os momentos em que Profs. e Acds. foram inquiridas. Darei conta destas particularidades à medida que os dados forem

⁷⁶ O mesmo não se verifica relativamente à participação da Prof. que, pelas razões apresentadas, não foi considerada no estudo.

⁷⁷ Como vimos anteriormente (Parte II, I. 2.3 e II. 1.2), as Acds. integraram a equipa no decurso do PIF/F1. O questionário foi respondido posteriormente, antes do arranque do PIF/F2, na intenção de fazer corresponder este momento de recolha de dados a uma etapa de desenvolvimento do projeto.

convocados. Neste capítulo, atentarei sobre as respostas (ANEXOS IV e IX) que foram produzidas no âmbito do primeiro objetivo acima referido e que se prendem com as perguntas incluídas no grupo I do questionário – Caracterização do Prof./do Acd.

Como acontece com qualquer técnica de inquirição (questionário ou entrevista), os dados obtidos representam apenas o que foi declarado pelas inquiridas – o seu pensamento, as suas representações, a informação de que se lembram ou que valorizam no momento de produzir as respostas às perguntas que lhes foram colocadas. Deste modo, as tabelas seguintes são omissas relativamente a alguns dados dos perfis aqui traçados. O meu conhecimento pessoal do percurso profissional das Acds. e das Profs. em causa autoriza-me, contudo, por vezes, a acrescentar elementos não mencionados nos questionários e por mim considerados relevantes para a sua caracterização como membros da equipa ICA/DL. Fá-lo-ei somente quando esse meu conhecimento pessoal for suficientemente seguro e quando razões de coerência entre os diversos perfis o justificarem, ie, quando dados apresentados por uma ou mais das inquiridas estejam ausentes das respostas de outra ou de outras.

As duas tabelas seguintes (tabelas 3 e 4) permitem identificar os cursos de formação inicial realizados pelos elementos da equipa em foco, o respetivo ano de conclusão e o modelo de profissionalização que as habilitou para o ensino e dão indicações sobre a abrangência da sua experiência profissional e sobre os domínios em que essa experiência se desenvolveu.

A Tabela 3 mostra que todas as Profs. da equipa possuem habilitação profissional para o ensino de duas línguas, obtida através de licenciaturas realizadas há mais de dez anos contados até ao ano de arranque do projeto ICA/DL (2004). Contudo, a sua experiência de lecionação após a profissionalização reduz-se, no caso das Profs. 1⁷⁸, 2 e 3, a apenas uma das línguas – o Inglês –, circunstância que fica a dever-se ao desajuste entre as variantes de formação em línguas (oferecidas a partir dos anos 70 do século XX pelas chamadas universidades novas e mais tarde pelas restantes) e a organização das carreiras dos Profs. nesta área, em grupos disciplinares que, durante longo tempo, arrumaram as diferentes línguas por referência a percursos de formação clássicos, que há muito tinham deixado de ser exclusivos. De igual modo, a Prof. 4 dá conta de uma experiência substancialmente mais longa no ensino do Português do que no ensino do Francês ou de ambas, embora tal se justifique por razões distintas das apontadas no

⁷⁸ Dado do meu conhecimento, não mencionado na resposta ao questionário.

caso das restantes Profs., já que a formação profissional no ensino destas duas línguas encontrava paralelo no 8º grupo B de docência. Provavelmente, o trajeto desta Prof. terá sido condicionado pelo recente fenómeno de aumento exponencial de opção pela aprendizagem do inglês em detrimento do francês (ou do alemão) por parte dos alunos nas escolas e pelas conseqüentes implicações ao nível da distribuição do serviço dos Profs. habilitados para o ensino das línguas atualmente preteridas. Assinala-se, desde já, como aspeto comum às 4 Profs. a possibilidade de estas condicionantes do desenvolvimento das suas carreiras terem influenciado uma eventual perspetiva do ensino de línguas fechada num universo monolíngue e monocultural de referência, afetando, assim, a sua compreensão das implicações da noção de competência de aprendizagem plurilíngue (CAP) e a sua adesão a abordagens trans e interdisciplinares fundadas nesta noção, tal como previsto no projeto de investigação/formação concebido e implementado como PIF/F2. Voltarei a esta reflexão adiante, antes de encerrar esta subsecção.

Tabela 3 – Perfis das Profs.: Formação Inicial e Experiência Profissional

	Formação Inicial/Ano	Experiência Profissional
Prof. 1	Ensino de Português e Inglês/1991	Diretora de Turma; Membro da equipa Nónio; Coordenadora do Departamento de Formação; Orientadora de Estágio; responsável pela equipa de elaboração do Projeto Curricular de Escola
Prof. 2	Ensino de Inglês e Português/1986	Professora de Inglês; Diretora de Turma; Orientadora de Estágio
Prof. 3	Ensino de Inglês e Português/1982	Professora de Inglês; Delegada do 9º Grupo; Diretora de Turma; Elemento do Conselho Diretivo; Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas
Prof. 4	Ensino de Português e Francês/1983	Professora de Português nos últimos 14 anos; Diretora de Turma; Delegada de Francês; Subdelegada de Português; Orientadora de Estágio; Presidente do Conselho Pedagógico; dinamizadora de um projeto de intercâmbio com escolas estrangeiras; formadora numa ação de FC sobre gestão intermédia

Olhando ainda para a Tabela 3, é possível perceber que estamos perante um grupo de Profs. comprometidas com a sua profissão, tendo construído um percurso diversificado e alargado a funções que vão além das obrigações inerentes à atividade de ensino, embora os dados relativos à Prof. 2 sugiram uma atuação mais discreta do que a das restantes em domínios como o da gestão escolar ou do desenvolvimento de projetos. A experiência profissional das Profs. da equipa compreende o exercício de cargos de gestão a diferentes níveis (4 Profs.), a formação inicial de Profs. através da supervisão de estágio pedagógico (Profs. 1, 2 e 4), a coordenação de/participação em projetos de naturezas diversas (Profs. 1 e 4) e, num caso isolado, a formação contínua de Profs. (Prof. 4). Parece, assim, que a ideia que conduziu à construção do projeto ICA/DL foi atraente para Profs. que se destacam por uma atitude sistemática de envolvimento com a profissão.

As Acds. (cf. Tabela 4) construíram também um percurso rico e diverso no exercício da profissão, após a sua formação inicial concluída entre 1977 e 1984. Todas têm habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário (EBS), obtida através de diferentes modelos de formação, e todas tiveram experiência de ensino nesses níveis, embora por períodos curtos de tempo (2 a 3 anos), com exceção da Acd. 2, que foi Prof. por mais de duas décadas⁷⁹. Tal vivência ter-lhes-á permitido conhecer por dentro a realidade em que os Profs. se movimentam no desempenho das suas funções, o que poderá ter facilitado uma atitude de aproximação compatível com um ambiente colaborativo, pela compreensão informada do contexto e das condições de atuação profissional das Profs. que consigo formaram a equipa ICA/DL.

Já no ensino superior, as 4 Acds. assumiram a lecionação de disciplinas na área da DL, tendo, especificado a sua ocorrência em diferentes contextos: licenciaturas em ensino (Acds. 1, 2 e 4); pós-graduação (Acds. 1, 4); profissionalização em serviço (Acd. 4). Apesar de o não ter explicitado, a Acd. 3 tinha, à data em que foi inquirida, experiência análoga quer na graduação quer na pós-graduação. Embora de modo diferenciado entre si, as Acds. 1, 3 e 4 desenvolveram outras atividades, nos domínios da gestão e da coordenação pedagógica, da gestão institucional e da investigação. A Acd. 2 não mencionou quaisquer realizações nestes domínios, facto que ficará porventura a dever-se a um trajeto profissional no ensino superior, na altura, ainda curto.

⁷⁹ Dado confirmado pela própria por telefone, em 18.11.2010.

Tabela 4 – Perfis das Acds.: Formação Inicial e Experiência Profissional

	Formação Inicial (Ano) e Formação Profissional	Experiência Profissional
Acd. 1	- Línguas e Literaturas Modernas (1981) - Profissionalização em Exercício	Professora dos EBS (3 anos); professora do Ensino Superior, com lecionação de várias disciplinas em Licenciaturas e mestrados em Ensino; Coordenadora da Prática Pedagógica; Coordenadora de Mestrado; vogal do Conselho Diretivo do DDTE/UA; Coordenadora de projetos de investigação/formação.
Acd. 2	- Filologia Românica (1977) - Modelo Clássico	Professora de Português e Francês dos EBS; Delegada à Profissionalização em Exercício; Acompanhante da Prática Pedagógica (Escola Superior de Educação); professora do Ensino Superior na área da Didática da Língua Portuguesa.
Acd. 3	- Ensino de Francês e Português (1984) - Modelo Integrado	Professora de Português e Francês dos EBS (cerca de 2 anos); professora do Ensino Superior, na área da Didática do Português; Orientadora da Prática Pedagógica (Português e Francês); Orientadora de dissertações de Mestrado e de teses de Doutoramento; participação em júris de provas de Mestrado e de Doutoramento; membro e assessora do CIDTFF para a atividade editorial; Coordenadora da Área de Língua Portuguesa da Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo; Coordenadora da Comissão Pedagógica do DDTE; Vice-Coordenadora da Comissão Científica do DDTE/UA; responsável por uma proposta de criação de cursos de Mestrado/Formação Especializada em Educação em Línguas; Presidente da Comissão Coordenadora dos cursos de Mestrado/Formação Especializada em Educação em Línguas.
Acd. 4	- Ensino de Português e Francês (1983) - Modelo Integrado	Professora dos EBS (2 anos); Orientadora de Estágio na escola; professora do Ensino Superior, na área da Educação em Línguas, na formação inicial e pós-graduada e na profissionalização em serviço; funções de gestão no Centro Integrado de Formação de Professores/UA, na Coordenação da Prática Pedagógica e na Comissão Científica do DDTE/UA; participação em e coordenação de projetos de investigação; organização de reuniões científicas nacionais e internacionais; colaboração científica e pedagógica com instituições nacionais e estrangeiras de ensino superior; membro da Direção de associações de Didática (nacionais e estrangeiras).

Note-se que diferentes atividades no domínio da investigação foram referidas por 3 Acds. quando interrogadas acerca do seu percurso profissional. Concretamente, registam-se alusões a coordenação de ou participação em projetos (Acds. 1 e 4), a

supervisão da investigação em contexto de formação pós-graduada, a integração de júris de provas de Mestrado e de Doutoramento e a assessoria da atividade editorial no domínio científico (Acad. 3), a organização de encontros científicos, a colaboração interinstitucional intranacional e internacional e a participação na Direção de associações de Didática (Acad. 4). Claramente, a investigação é entendida como parte de uma profissão, que, para além dela, se realiza, como vimos, na lecionação e na gestão pedagógica e institucional. Curiosamente, só a Acad. 2, que contava com um percurso profissional mais longo como Prof. do que como Acad., ignora a sua atividade investigativa no seu testemunho.

Como veremos de seguida na análise dos dados da Tabela 5, a investigação tinha, até ao arranque do projeto ICA/DL, ocupado um espaço bem menos expressivo na construção da carreira das Profs..

Tabela 5 – Experiência em Investigação Educacional – Profs. e Acads.

		Totais
Profs.	C1. pesquisa	3
	C2. realização de provas académicas	1
	C3. sem experiência de investigação	1
Acads.	C1. realização de provas académicas	3
	C2. orientação de provas académicas	2
	C3. participação em projetos de equipa	4
	C4. obtenção de diploma universitário não correspondente a grau académico	1
	C5. participação em encontros científicos	1
	C6. visitas a instituições de investigação	1
	C7. publicações científicas	1

Através do questionário que permitiu a recolha dos dados agora em foco, procurou-se conhecer melhor os membros da equipa no que toca à sua experiência em domínios cruciais para o desenvolvimento do projeto e ao seu pensamento sobre esses domínios, designadamente, a investigação educacional e a formação contínua de Profs. Apesar do limitado universo de inquiridos, a redução desses dados permitiu identificar algumas categorias que agrupam unidades de sentido afins (ANEXO X⁸⁰). Tais categorias são

⁸⁰ O leitor poderá acompanhar, nos quadros apresentados no Anexo, a explicitação que aqui se vai fazendo dos sentidos específicos que as categorias assumiram nos dados.

apresentadas nas tabelas 5, 6 e 7, juntamente com unidades de sentido singulares, aqui designadas idiosincrasias.

A Tabela 5 põe em evidência grandes diferenças no que se refere à experiência das Profs. e das Acds. em investigação educacional. Maioritariamente, as Profs. mencionam atividades que podem identificar-se como pesquisa (e não como investigação), de acordo com a clarificação terminológica introduzida na Parte I (I. 2.2.2). Explicitando, a experiência das Profs. neste domínio parece ter-se concretizado, sobretudo, em exercícios de reflexão, decorrentes e/ou indutores de consulta de fontes de informação teórica, de procura de novos materiais ou de experiências de trabalho em projeto e de ações no âmbito da gestão intermédia na escola⁸¹. Por outro lado, regista-se apenas uma ocorrência – C2. Realização de provas académicas – que se aproxima do conceito de investigação como atividade solidamente sustentada do ponto de vista teórico e metodológico, conducente à produção de novo conhecimento (cf. Parte I. 2.2.2). Confirmando a escassa experiência do grupo de Profs. neste domínio, salienta-se uma resposta em que a sua autora declara não ter realizado qualquer ação que nele possa inscrever-se.

Em contrapartida, a mesma tabela mostra que as Acds. tinham já construído, antes do seu envolvimento no projeto ICA/DL, um percurso forte como investigadoras. Na sequência do que ficou dito atrás, poderão ser contabilizadas neste contexto realizações mencionadas pelas Acds. nas respostas à questão relativa ao seu percurso profissional mas não valorizadas quando interpeladas acerca da sua experiência como investigadoras. Contudo, as suas respostas à questão específica sobre o seu percurso em investigação salientam a participação em projetos de equipa (4 Acds.), a realização (3 Acds.) e a orientação de provas académicas (2 Acds.)⁸². Para além disso, referem ainda a investigação realizada no âmbito de estudos universitários não conducentes a grau, a

⁸¹ Numa conversa telefónica (em 28.11.2010), a Prof. 4 esclareceu que durante uma ação de formação contínua sobre a temática Projetos em Educação, em que participou enquanto formanda, foram abordados conteúdos relacionados com a condução de projetos de investigação (ANEXO X, Quadro 1). De igual modo, no exercício do cargo de Presidente do Conselho Pedagógico da escola, em diversas ocasiões, socorreu-se de conhecimento construído através de investigação para sustentar a dinamização da discussão de diferentes temas. Embora tenha ficado claro que a Prof. distingue investigação de pesquisa, mantém-se o registo destas ocorrências na categoria 1 – pesquisa, já que se referem a uma atividade de reflexão baseada na consulta de fontes de informação teórica, neste caso, produzida pela investigação.

⁸² Recorde-se que estes números se referem apenas ao conteúdo dos testemunhos e que podem não constituir informação completa relativamente à questão colocada no questionário, o que se torna evidente no caso destes dados, já que se assume que todas as Acds. tinham seguramente realizado investigação no âmbito das suas provas académicas e que, de igual modo, tinham experiência de supervisão de provas de Mestrado e/ou Doutoramento.

participação em encontros científicos, visitas a instituições de investigação e a publicação de textos científicos.

As questões incluídas nos questionários relativamente à formação contínua foram pensadas tendo em atenção que Profs. e Acds. têm com este campo uma relação que naturalmente se diferencia. Assim, as primeiras foram inquiridas relativamente à sua experiência como formandas, nomeadamente, sobre as áreas temáticas que preferencialmente suscitavam o seu interesse, sobre as finalidades de desenvolvimento que perseguiram em situação de formação e sobre a avaliação que faziam do seu percurso neste domínio. Por seu turno, as perguntas colocadas às Acds. incidiram sobre a sua experiência em sentido lato (admitindo que poderiam ter sido formandas durante o período em que foram Profs., mas também, sobretudo, formadoras ou que poderiam ter participado em projetos de investigação com componente de formação contínua), sobre o papel que atribuíam à formação contínua no desenvolvimento profissional dos Profs. e sobre os processos formativos que, em seu parecer, melhor servem os propósitos de formação neste contexto formal.

A Tabela 6 começa por mostrar claramente que as Profs. tinham maioritariamente investido na sua formação em DL (3 Profs.). Para além desta área de trabalho, são pontualmente referidas como interesses preferenciais a língua e cultura e a gestão escolar.

Tabela 6 – Experiência em Formação Contínua de Profs. – Profs.

			Totais
Interesses temáticos preferenciais		C1. Didática específica (língua, literatura)	3
		C2. língua e cultura	1
		C3. gestão escolar	1
Finalidades preferenciais de desenvolvimento		C1. adquirir/consolidar conhecimentos	4
		C2. melhorar a prática profissional	4
		C3. experimentar novos percursos	2
		C4. partilhar saberes e experiências (com pares e com alunos)	3
		C5. responder a dúvidas	1
Avaliação global	Positiva	C1. partilha de experiências e de ideias	2
		C2. aprendizagem	2
		C3. reflexão geradora de desejo de pesquisa	1
		C4. melhor conhecimento do pensamento dos pares	1
	Menos positiva	C1. mera troca de experiências	1
		C2. falta de <i>feedback</i> sobre trabalhos realizados	1

De acordo com os dados, as quatro Profs. buscavam, através da formação contínua, a aquisição ou consolidação de conhecimentos e a melhoria da prática profissional, especificada por uma Prof. como prática de ensino em sala de aula. Para além disso, três Profs. destacam a possibilidade de partilha de experiências e de saberes com colegas e com alunos e duas perspetivam a formação como oportunidade de se envolverem em novas experiências. Num testemunho singular, a formação contínua é encarada como meio de responder a dúvidas, testemunho que parece ter subjacente uma ideia de formação como processo que se ativa na relação com as necessidades do Prof. e que é capaz de ir ao encontro das suas questões concretas. Por essa razão, é aqui destacado como idiossincrasia, distinguindo-se da categoria 1 – Adquirir/consolidar conhecimentos –, já que esta remete para uma formação sobre conteúdos que, podendo coincidir com os interesses dos formandos, poderão não ter sido definidos a partir de questões por eles levantadas.

Os dados são esclarecedores no que toca à avaliação que a maioria das Profs. faz da sua experiência em formação contínua. Três Profs. fazem um balanço positivo, justificando-o por razões que valorizam a partilha de experiências e de ideias, as aprendizagens realizadas, a vontade de pesquisar gerada pela reflexão e a oportunidade de melhor conhecer o pensamento dos pares – “*conhecer melhor a ‘cabeça’ das pessoas*” (ANEXO X, Quadro 3). Em sentido contrário, a falta de *feedback* sobre os trabalhos produzidos em ações de formação é apontada como um aspeto menos positivo e a Prof. 2, a única que revela uma apreciação integralmente desfavorável, considera que os processos de formação contínua em que esteve envolvida não passaram de meras trocas de experiências, depreendendo-se pelo cruzamento com a sua resposta à questão sobre finalidades preferenciais de desenvolvimento, que esses processos terão ficado aquém das suas expectativas em termos de aprofundamento do conhecimento e de melhoria da sua prática profissional.

Todas as Acds. (cf. Tabela 7) tinham já, antes de se iniciar o projeto ICA/DL, experiência neste domínio, sobretudo, como formadoras em ações de curta duração (3 Acds.), presumivelmente ilustrando uma prática comum das escolas de convidarem Acds. a dinamizar sessões pontuais para apresentação ou esclarecimento de temas ou de questões de seu interesse. A sua ação neste domínio ocorreu ainda em contexto de formação pós-graduada (2 Acds.) e de formação creditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (2 Acds.) e também através da orientação de

licenças sabáticas, da formulação de pareceres sobre projetos e da intervenção em encontros de associações profissionais (1 Acd.).

Tabela 7 – Formação Contínua de Profs.: Experiência e Visão Pessoal – Acds.

		Totais
Experiência em formação contínua	C1. Pós-graduação	2
	C2. Ações pontuais de curta duração	3
	C3. Formação creditada	2
	C4. Orientação de sabáticas	1
	C5. Pareceres sobre projetos	1
	C6. Intervenções em encontros de associações profissionais	1
Papel da formação contínua no desenvolvimento profissional dos Profs.	C1. Papel decisivo/central	4
	C1. a) promove relação entre prática e reflexão sobre a prática	2
	C1. b) requer espaço oficial próprio	1
Processos formativos em contextos formais de formação contínua	C1. Investigação/Investigação-ação	3
	C2. Colaboração	3
	C3. Foco na realidade profissional dos Profs.	4
	C4. Envolvimento ativo do Prof. em formação	2
	C5. Ênfase no pensamento profissional do Prof.	1
	C6. Prioridade a programas extensos no tempo	1

Unanimemente, as Acds. consideram que a formação contínua desempenha um papel decisivo no desenvolvimento profissional dos Profs. e justificam esse seu ponto de vista pela relação que, em seu entender, este processo promove entre prática e reflexão sobre a prática (2 Acds.), reconhecendo a necessidade de a formação contínua de Profs. ocupar um espaço próprio consignado oficialmente (1 Acd.), tal como acontece em Portugal.

O pensamento das Acds. é também convergente no que se refere à necessidade de orientar o foco dos processos formativos para a realidade profissional dos Profs. (4 Acds.). A este propósito, salientam ainda a investigação ou a I/A (3 Acds.) e as práticas de colaboração (3 Acds.) como processos a privilegiar, bem como a pertinência de envolver ativamente nesses processos o Prof. em formação (2 Acds.). Em testemunhos

isolados, consideram também que a ênfase deverá ser colocada no pensamento profissional dos Profs. (1 Acd.), reafirmando o papel central que estes devem desempenhar nos seus percursos de formação, e, por contraste com ações dispersas e atomizadas, defendem programas extensos no tempo (1 Acd.), capazes de apoiar processos sistemáticos, conducentes a um desenvolvimento profissional mais sustentado.

A análise agora conduzida dá a conhecer a equipa responsável pelo projeto ICA/DL como um grupo de profissionais da Didática, Acds. e Profs., experiente profissionalmente e comprometido com a profissão, desequilibrado no que toca a realizações no domínio da investigação educacional e com uma visão positiva acerca dos contributos trazidos pela formação contínua e das suas potencialidades enquanto instrumento ao serviço do desenvolvimento dos Profs. Esta perspetiva global sugere que o perfil da equipa era, à partida, favorável ao desenvolvimento dos propósitos traçados no âmbito de um projeto que exigia o compromisso de Acds. e de Profs. com um percurso de formação contínua sustentado em práticas de colaboração em investigação educacional. Por um lado confirmando esta perspetiva e, por outro, indiciando indicadores que deverão relativizá-la e a que importa ficar atento, um olhar mais focado sobre alguns dados permitiu, ao longo da análise, assinalar elementos de reflexão com relevância para os passos seguintes do presente estudo, elementos esses que agora se recuperam em síntese.

Desde logo, o trajeto profissional das Profs. maioritariamente fechado no ensino de uma só língua poderá ter influenciado, como já adiantei, o modo como se aproximaram do tratamento da CAP, conceito nuclear do PIF/F2. Terão, por razões que podem englobar esta marca do seu trajeto, encontrado dificuldades em aderir aos apelos de uma abordagem didática plurilingue, resistindo-lhes? Ou terão estas Profs., por outro lado, sentido motivação para explorar um território em que eventualmente sentiriam menos segurança, experimentando novos percursos, à luz dos propósitos que duas delas dizem perseguir quando se envolvem em formação contínua (cf. Tabela 6, Finalidades Preferenciais de Desenvolvimento, C3)? De certo modo, estas questões foram já respondidas durante a apresentação do programa de investigação/formação (Parte II, II. 2); as Profs. faziam parte da equipa que concebeu o PIF/F2 e que determinou a sua temática, o que indica que, pelo menos na fase de conceção do programa, existia motivação. Mas, terá o desenvolvimento do programa confirmado, reforçado ou desestabilizado esta atitude e este sentimento? Voltaremos adiante a esta reflexão, quando a análise incidir sobre o processo de investigação/formação em colaboração (2.1,

neste capítulo). Para já, os dados permitem avançar que o passado de alguma experiência pessoal como Profs. por parte das Acds. poderá ter contribuído para uma melhor compreensão da atitude das Profs. da equipa ICA/DL e assim para, numa perspetiva colaborativa, as ajudar a transpor conflitos conceptuais (hipotéticos nesta fase da análise) relativamente à CAP enquanto tema de investigação e de intervenção em DL e/ou a potenciar a motivação para o explorar.

Sem surpresas, as Acds. integraram o ICA/DL já com uma experiência anterior sólida em investigação educacional, domínio a que maioritariamente se referem como elemento de caracterização da sua carreira profissional. Ao contrário, as Profs. estavam distantes da investigação e apenas uma delas, uma Prof. Mestre, tinha experiência enquanto investigadora, no contexto das suas provas académicas de Mestrado. Se, por um lado, este quadro se distancia da ideia que neste trabalho defendo de um Prof. comprometido com a investigação educacional, designadamente, em Didática, por outro, ajusta-se à intenção colaborativa de colocar a *expertise* das Acds. ao serviço da formação das Profs. neste domínio. Este cenário suscita interrogações que animarão o desenvolvimento deste capítulo e do capítulo seguinte. Até que ponto seria o ICA/DL capaz de afetar o desequilíbrio agora diagnosticado? Que contributos nesse sentido traria a Prof. Mestre, à luz do papel que preconizo para os Profs. com experiência de investigação em contexto de formação pós-graduada, concretamente, enquanto potenciais facilitadores de aproximação entre investigação e ação em Didática nas escolas (cf. Parte I, I. 2.2.3)?

A preferência das Profs. por programas de formação contínua centrados na DL, a sua perspetiva desse instrumento de desenvolvimento profissional como meio de reforçar o seu conhecimento, de melhorar a sua prática, de partilhar saberes e experiências e de experimentar novos percursos de formação e de ação, bem como o balanço positivo que fazem das ações em que estiveram envolvidas são elementos consentâneos com uma visão da formação contínua, assumida pela equipa e pelo seu projeto, como espaço propício à colaboração para o desenvolvimento em DL. A experiência das Acds. no domínio da formação contínua caracteriza-as sobretudo como formadoras em ações pontuais e dispersas de curta duração, provavelmente organizadas em resposta a solicitações das escolas ou de grupos de Profs. que pretendiam esclarecimento rápido sobre temas ou questões do seu interesse. Mas as Acds. dão conta da sua intervenção em outros contextos eventualmente mais próximos de uma ideia de formação e de desenvolvimento integrados (como os da formação creditada ou da pós-graduação) e a

sua convicção nas potencialidades da formação contínua como espaço de desenvolvimento, desde que centrada na realidade dos Profs., na investigação e na colaboração, é também coerente com o papel que foi atribuído, no âmbito do ICA/DL, a este processo oficialmente enquadrado de formação dos Profs..

Traçados os perfis das Profs. e das Acds. que conceberam e implementaram o projeto ICA/DL e deles retirados elementos de reflexão que permitem, depois de descrita a conceção do projeto no capítulo anterior, completar um cenário de partida favorável à prossecução dos intentos definidos, a análise debruçar-se-á, de seguida, sobre as dinâmicas geradas no seio da equipa.

1.2. O lugar da investigação no desenvolvimento do projeto

Ao avançar no sentido da compreensão das dinâmicas vividas pelos elementos da equipa ICA/DL, importa agora perceber o lugar que ocupou a investigação científica na gestão do trajeto percorrido. Melhor explicitando, trata-se de procurar compreender o papel desempenhado pela investigação no desenvolvimento de um projeto conceptualizado, como vimos no capítulo anterior, em consonância com o entendimento teórico que neste estudo se faz do processo de investigação/formação em colaboração. Por esta razão, atentar-se-á sobre o desenvolvimento do projeto, após a sua fase de conceptualização, já analisada. Em busca de marcas da presença da investigação, o olhar investigativo incidirá sobre dados provenientes de fontes diversas, que se vão explicitando ao longo da análise.

Começemos por examinar as entrevistas realizadas aos elementos da equipa entre 27.06.2006 e 09.10.2006 (ANEXOS XI e XII). Nessa altura, o programa de investigação/formação estava concluído (a última sessão presencial do PIF/F2 realizou-se em 29.11.2005) e consequentemente, de acordo com o estabelecido no Protocolo de Colaboração Interinstitucional, o projeto ICA/DL estava também formalmente terminado, muito embora a equipa tenha continuado a trabalhar para além dessa data (até 22.06.2007, cf. ANEXO V, Planos Sessões Trabalho, Sessão Presencial Extraordinária, 22.06.2007) em atividades de preparação de ações de divulgação da sua experiência.

O guião (ANEXO XI) inclui um primeiro grupo de questões em que duas delas se dirigem explicitamente às perceções das entrevistadas sobre a presença da investigação

ao longo do projeto: “1. *Que papel teve a investigação em DL, no desenvolvimento do nosso trabalho no âmbito do ICA/DL?* 2. *Como incorporaste a investigação em DL no teu trabalho pessoal ao longo do projeto?*” As respostas obtidas contêm elementos que permitem, nesta análise, considerar uma questão prévia, não planeada no guião e nem sempre formulada diretamente: A investigação em DL esteve presente no desenvolvimento do ICA/DL? No intuito de compreender um referente conceptual determinante da interpretação das respostas a estas perguntas, foi ainda introduzida uma outra pergunta: “3. *O que é, para ti, fazer investigação em DL?*” As tabelas seguintes mostram o resultado das operações de redução e de categorização dos dados relativos a estas questões.

Atentemos primeiramente sobre os conceitos de investigação em DL das entrevistadas, a partir dos resultados da operação de categorização dos dados expressos na Tabela 8. Os dados categorizados encontram-se reunidos no ANEXO XIII (Quadro 1).

Tabela 8. Entrevista a Profs. e Acds. – O que é fazer investigação em DL?

	Profs.				Acds.				Totais
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Pesquisa (feita pelo Prof.)	√		√						2
Atividade rigorosa de construção de conhecimento (feita pelo Acd.)	√		√						2
Estudo das práticas de Educação em Línguas com relevância para essas práticas				√		√	√	√	4
Estudo das práticas de Educação em Línguas					√				1
Meio de intervenção nas práticas de Educação em Línguas		√							1

Desde logo, evidenciam-se diferenças entre Profs. e Acds. no que toca ao modo como, globalmente, umas e outras se referem ao conceito de investigação em DL. Parece haver maior convergência conceptual entre as segundas do que entre as primeiras, fruto provável de uma experiência em investigação por parte das Acds. claramente mais alargada no tempo e diversificada na realização. Três Acds. identificam investigação com uma atividade que envolve o estudo das práticas de Educação em Línguas com relevância para essas práticas e apenas uma se diferencia, privilegiando

uma noção de investigação como construção de conhecimento, mais do que como processo que também produz efeitos sobre as práticas. De entre as Profs., duas (Prof. 1 e Prof. 3) distinguem a investigação feita pelos Profs. da que, em seu entender, é realizada pelos Acds., aproximando a primeira da noção de pesquisa tal como é entendida neste trabalho e caracterizando a segunda como estudo rigoroso. A Prof. 4 alinha o seu pensamento com o da maioria da Acds., o que poderá relacionar-se com a circunstância de ser uma Prof. Mestre e de, assim, ter tido experiência de investigação em contexto académico, e a Prof. 2 coloca a ênfase na investigação como meio de intervir sobre as práticas.

No conjunto dos testemunhos, parece estar subjacente uma mesma noção de investigação como atividade intencional e organizada de construção de conhecimento, mas que atende, consoante as perspetivas individuais dos elementos da equipa ICA/DL, a diferentes prioridades e que é realizada por diferentes autores. Esta asserção permite admitir que as respostas às questões relativas à presença da investigação no desenvolvimento do ICA/DL tiveram por referência uma noção de investigação que, não sendo coincidente em toda a sua abrangência, contém um elemento conceptual nuclear comum. Vejamos, a partir da Tabela 9, até que ponto a investigação foi sentida pela equipa como componente no desenvolvimento do seu projeto.

Tabela 9. Entrevista a Profs. e Acds. – A investigação em DL esteve presente no desenvolvimento do ICA/DL?

	Profs.				Acds.				Totais
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Sim	√	√	√	√				√	5
Parcialmente					√		√		2
Não é claro						√			1

De novo, assinalam-se distâncias entre as perceções das Profs. no seu conjunto e do grupo de Acds., ditadas provavelmente por diferentes experiências pessoais de envolvimento em projetos de investigação tomadas como referência na formulação das respostas. Se as primeiras afirmam unanimemente que a investigação esteve presente no desenvolvimento do projeto, apenas a Acd. 4 manifesta a mesma convicção, ao passo

que as restantes Acds. revelam incerteza. As Acds. 1 e 3 apenas identificam essa presença parcialmente, parecendo não reconhecer, no desenvolvimento do ICA/DL, a investigação enquanto realização empírica: “B3: *quisemos que ela entrasse como prática mas de facto não sei se ela chegou a entrar como prática*” (ANEXO XII, Acd. 1); “B1: *se calhar foi um papel mais intencional . do que . efetivo não é? portanto a ideia era . era criar com as pessoas um um projeto (...) levar a cabo esse projeto e . e tentar . encontrar algumas respostas para as dúvidas das pessoas para as suas preocupações . não sei se foi muito isso que aconteceu*” (ANEXO XII, Acd. 3). A estes dois testemunhos mais reservados alia-se o da Acd. 2 para quem não é claro que a investigação tenha incorporado o projeto – “B4: *se quisermos . pensar nas coisas em termos de . de como é que a investigação penetra não é? profundamente no no projeto eu tenho mais dificuldade em especificar sem dúvida*” (ANEXO XII, Acd. 2). Contudo, olhando retrospectivamente para o trajeto por si percorrido, a equipa afirma predominantemente (7 em 8 elementos) que a investigação, assumida à partida como instrumento central no desenvolvimento do seu projeto, foi efetivamente incorporada, ainda que, no entendimento de 2 Acds., não de modo pleno.

Vejamos agora de que valências se revestiu essa presença da investigação, de acordo com o pensamento expresso pelas Acds. e pelas Profs. durante a entrevista. Recorde-se que a análise se orientou no sentido da sinalização de evidências de incorporação da investigação científica nas atividades realizadas durante o projeto e não no intuito de dar a conhecer a expressão que cada uma dessas marcas assume no discurso de cada um dos elementos da equipa. Por essa razão, em cada passo da análise, registou-se apenas uma ocorrência de cada categoria por sujeito.

Começamos por examinar, nas tabelas 10 e 11, os resultados da operação de categorização dos dados obtidos a partir de duas perguntas formuladas durante a entrevista, que explicitamente solicitavam a identificação de marcas de presença da investigação em DL ao longo do desenvolvimento do projeto.

Quando questionada acerca do papel desempenhado pela investigação, a equipa, na quase totalidade dos seus elementos, identifica formas distintas da sua presença, que originaram 8 categorias apresentadas na Tabela 10. Excetuam-se a Prof. 4 e a Acd. 2, para quem esse papel não ficou claro, muito embora a Acd. 2 tenha apontado uma manifestação da sua materialização. Tal multiplicidade de categorias não tinha sido por mim antecipada; na verdade, esperava encontrar evidências da presença da investigação

em dois planos: a investigação entendida como corpo de conhecimento construído pela comunidade científica, constituindo referencial teórico, e a investigação enquanto atividade de construção de conhecimento baseada em procedimentos empíricos. Contudo, o tratamento dos dados permitiu perceber que a equipa reconheceu que o contacto com a investigação durante a sua experiência em conjunto se concretizou numa variedade de formas que ultrapassou a minha expectativa inicial.

Tabela 10. Entrevista a Profs. e Acds. – Que papel teve a investigação em DL?

	Profs.				Acds.				Totais
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Reflexão sobre a prática	√								1
Conhecimento científico – referencial teórico	√	√	√		√	√	√	√	7
Conhecimento científico – impulso para novas realizações								√	1
Objeto de formação/desenvolvimento								√	1
Atividade de conceptualização do PIF/F2							√		1
Análise com base em procedimentos empíricos								√	1
Atividade de acompanhamento das intervenções no âmbito do PIF/F2					√				1
Atividade de divulgação do PIF/F2								√	1
Não é claro				√		√			2

Claramente, para o grupo, a investigação em DL ocupou um espaço no desenvolvimento do seu projeto, enquanto corpo de **conhecimento científico**⁸³ constituído como **referencial teórico** sustentador do seu trabalho. Tendo em mente, sobretudo, leituras realizadas para exploração e aprofundamento do objeto de estudo do PIF/F2, a CAP, todas as Acds. e a maioria das Profs. (com exceção da Prof. 4) fazem alusão a esta valência da investigação. Todas as outras referências são singulares nas respostas à questão formulada, mas começam a configurar um cenário de diversidade de

⁸³ As categorias, destacadas a negrito no texto, são explicitadas à medida que vão sendo apresentadas.

papéis desempenhados pela investigação que será confirmado e reforçado nos passos que se seguirão nesta análise⁸⁴.

A Prof. 1 refere situações informais de interação com outros, de troca de experiências, de pesquisa bibliográfica e outras que estimularam novas perspetivas sobre a profissão, identificando assim investigação com **reflexão sobre a prática**. Não se trata portanto de uma alusão a investigação científica, situando-se à margem do foco desta análise; mas enquadra-se, de acordo com a Prof. 1, no tipo de investigação que os Profs. realizam (cf. Tabela 9) e, por isso, a sua ocorrência é aqui sinalizada.

A resposta da Acd. 4, para quem a investigação “*B12: ocupou lugares de diferente natureza*” (ANEXO XII, Acd. 4), sugeriu quatro novas categorias: **conhecimento científico – impulso para novas realizações** – o conhecimento teórico construído pela comunidade científica suscitou novos desenvolvimentos do pensamento, da investigação ou de outros domínios da ação profissional dos elementos da equipa (distingue-se de referencial teórico na medida em que emerge não como sustentação/justificação mas como motor do pensamento e da ação); **objeto de formação/desenvolvimento** – a investigação constituiu objeto de aprendizagem e de formação/desenvolvimento durante o projeto (engloba referências ao programa de investigação/formação do ICA/DL, no que toca à sua incidência na formação para a investigação, e a evoluções do pensamento e do conhecimento sobre investigação em DL); **análise com base em procedimentos empíricos** – houve envolvimento em ou contacto com atividades de construção de conhecimento a partir de dados empíricos (incluem-se aqui alusões a este trabalho de Doutoramento, enquanto projeto enquadrador e de acompanhamento do ICA/DL, já que sinalizam contacto com a investigação nesta aceção de atividade científica apoiada em procedimentos empíricos); **atividade de divulgação do PIF/F2** – o contacto com a investigação em DL materializou-se na divulgação de um projeto de investigação/formação concebido e realizado pela equipa, o PIF/F2 (esta categoria justifica-se teoricamente, em consonância com o conceito de investigação defendido em Parte I, Cap. I. 2.2.2, que a perspetiva como prática teórica e metodologicamente sustentada de construção de conhecimento e de divulgação desse conhecimento).

⁸⁴ Veremos que novas ocorrências destas categorias foram registadas em outros momentos da entrevista e em outras fontes convocadas no cumprimento da intenção de perceber marcas de presença da investigação no decurso do projeto ICA/DL.

Para além destas, identificaram-se ainda outras duas categorias, emergentes respetivamente dos testemunhos das Acds. 3 e 1: **atividade de conceptualização do PIF/F2** – houve investigação porque se concebeu um projeto de investigação/formação; **atividade de acompanhamento das intervenções no âmbito do PIF/F2** – o projeto de investigação/formação previa intervenções didáticas junto dos alunos das Profs. da equipa e, por isso, o acompanhamento dessas intervenções é entendido como atividade de investigação.

As respostas a uma pergunta mais dirigida ao trajeto individual de cada uma das entrevistadas – “*Como incorporaste a investigação em DL no teu trabalho durante o projeto?*” – produziram dados convergentes com os anteriores, ao sinalizarem contactos entre os elementos da equipa e a investigação em DL, no quadro do projeto (Tabela 11). Contudo, registou-se a ocorrência de uma menor diversidade de categorias, o que sugere alguma afinidade entre modos pessoais de relacionamento com a investigação no quadro do projeto.

Tabela 11. Entrevista a Profs. e Acds. – Como incorporaste a investigação em DL?

	Profs.				Acds.				Totais
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Reflexão sobre a prática	√								1
Conhecimento científico – referencial teórico	√	√	√	√	√			√	6
Conhecimento científico – impulso para novas realizações		√					√		2
Atividade de acompanhamento das intervenções no âmbito do PIF/F2			√						1
Não é claro						√			1

Com exceção da Acd. 2., para quem o recurso à investigação em qualquer dimensão não se tornou claro, todos os outros elementos da equipa apontaram modos pessoais de a viver durante o seu trabalho ao longo do projeto. Destaca-se claramente, uma vez mais, a dimensão referencial teórico, mencionada por todas as Profs. e por 2 Acds., e a investigação como impulso para novas realizações é referida de novo pela Acd. 4 mas também pela Prof. 2. Isoladamente, a Prof. 1 sublinha a sua vivência da

investigação como reflexão sobre a prática e a Prof. 3 registra-a enquanto acompanhamento das intervenções didáticas no âmbito do PIF/F2.

Os dados até agora analisados resultaram de perguntas diretas incidindo sobre a presença da investigação no desenvolvimento do ICA/DL. Atentemos agora sobre outras marcas dessa presença identificadas ao longo do discurso das entrevistadas, para além das respostas a essas questões iniciais (Tabela 12).

Tabela 12. Entrevista a Profs. e Acds. – Para além das Perguntas Diretas

	Profs.				Acds.				Totais
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Objeto de formação/desenvolvimento					√				1
Análise com base em procedimentos empíricos	√	√			√	√	√		5
Atividade de aprofundamento do objeto de estudo do PIF/F2	√							√	1
Atividade de acompanhamento das intervenções no âmbito do PIF/F2							√	√	2

A operação de categorização dos dados apresentados teve em conta esta intenção de identificar novos sinais da investigação no desenvolvimento do projeto, produzidos em contexto de um discurso não provocado por perguntas diretas. Deste modo, registaram-se apenas, para cada uma das entrevistadas, ocorrências de categorias não verificadas nas respostas às perguntas tratadas nas tabelas precedentes e foram consideradas todas as novas referências explícitas à vivência da investigação ou indícios indiretos que a assinalam.

A presença da investigação empírica é apontada por 5 elementos da equipa que não a tinham mencionado nos momentos anteriores da entrevista, embora 3 façam referência ao presente trabalho de Doutoramento e apenas dois a atividades da equipa durante o projeto (ANEXO XIII, Quadro 2). Surgem também novos registos de ocorrências de investigação como acompanhamento das intervenções didáticas (2 Acds.) e como objeto de formação/desenvolvimento (1 Acd.) e duas ocorrências (Prof. 1, Acd. 4) de uma nova categoria: **atividade de aprofundamento do objeto de estudo do PIF/F2**

– houve investigação sempre que se realizaram atividades de aprofundamento da compreensão do objeto de estudo do projeto de investigação/formação da equipa, depois de iniciada a sua fase de execução (distingue-se, pois, da exploração inicial da temática conduzida durante a conceptualização do projeto e, assim, apenas foram aqui incluídas referências ao trajeto percorrido durante o PIF/F2).

Importa agora cruzar estas perceções da equipa verbalizadas numa altura determinada, em que o seu projeto estava já concluído, com outros testemunhos seus prestados em outros momentos, com os testemunhos dos representantes das instituições parceiras e com dados contidos em diversas fontes documentais relacionadas com o desenvolvimento do projeto. Concretamente, foram consideradas, no passo seguinte da análise, as fontes que se discriminam e apresentam no Quadro 2⁸⁵:

Quadro 2 – Investigação no Desenvolvimento do Projeto ICA/DL: Fontes

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. <u>Entrevista: equipa (Entvst./Profs., Entvst./Acds.)</u>2. <u>Questionário 2: Profs. (Q2/Profs.)</u> (ANEXOS XV e XVI) – Questionário aplicado em 19.01.2005, no arranque do PIF/F2, com objetivos de conhecer possíveis evoluções do pensamento das Profs. relativamente às questões colocadas no Questionário 1 (ANEXO VII) e de conhecer as suas expectativas relativamente ao PIF/F2.3. <u>Questionário: Acds. (Q/Acds.)</u> (ANEXOS VIII e IX) – Questionário já usado em 1.1 neste capítulo como fonte de dados de caracterização das Acds.. Aplicado em janeiro de 2005, numa altura em que já tinha decorrido o PIF/F1 e que se iniciava o PIF/F2, inclui questões de avaliação da primeira fase do percurso e questões sobre expectativas relativas à fase então a iniciar.4. <u>Narrativas autobiográficas (NA)</u> (ANEXO XVII) – Textos reflexivos redigidos individualmente pelas Profs. e pelas Acds. durante a realização do projeto, sem determinação prévia de focos temáticos ou definição de número de entradas (textos individuais, correspondendo a momentos datados de registo do pensamento). Inicialmente, a redação destes textos foi sugerida por mim, enquanto coordenador do projeto, como recurso de investigação/formação no quadro do PIF/F1 e foi assim, durante esse período, realizada apenas pelas Profs.. Contudo, a partir de 17.01.2005, por sugestão de uma Acd. e por decisão da equipa, definiu-se que as Acds., como elementos de um projeto comum de colaboração, poderiam/deveriam igualmente redigir textos desta natureza (cf. ANEXO V, Notas Sessões Trabalho, PIF/F2, Sessão 1). No final, foram apresentados 23 textos datados pelas Profs. (Prof. 1 – 5 entradas; Prof. 2 – 7 entradas; Prof. 3 – 7 entradas; Prof. |
|--|

⁸⁵ Algumas das fontes seguidamente explicitadas são, doravante, convocadas em diversos momentos do estudo. A clarificação de alguns elementos de informação a elas relativos, que agora se apresenta, tornar-se-ia repetitiva se introduzida no texto em cada um desses momentos. Por essa razão, a lista desse conjunto de fontes mais frequentemente usadas e respetivos elementos de informação são apresentados no ANEXO XIV, que o leitor poderá consultar, quando sentir necessidade ou quando o texto para ele remeter.

4 – 4 entradas), 1 pela Acd. 3 e 1 pela Acd. 4.

5. Entrevista: líderes institucionais (Entvst./LI) (ANEXOS XVIII e XIX) – Entrevista semiestruturada conduzida entre 05.07.2006 e 17.11.2006, com o Presidente do Conselho Diretivo do DDTE/UA (LI 1), com o presidente do Conselho Executivo da ESDJCCG em funções na fase inicial de arranque do projeto (LI 2), com o presidente do Conselho Executivo da ESDJCG em funções na fase final do projeto (LI 3) e com o Diretor do CFECI (LI 4). O guião compreende questões incidindo sobre o impacto do projeto ICA/DL e sobre antecipação de cenários de extensão.

6. Questionário: Outros Membros de Órgãos de Gestão e Unidades Orgânicas (Q/OMOGUO) (ANEXOS XX e XXI) – Questionário com focos no impacto do ICA/DL e na antecipação de cenários de extensão, aplicado, entre junho e julho de 2006, a representantes da gestão das instituições parceiras para além dos seus líderes de topo, com assento em órgãos e/ou unidades orgânicas implicados na aprovação e/ou acompanhamento do projeto. As taxas de retorno situaram-se em 66.6% dos inquiridos na escola (24 de um total de 36, distribuídos por 16 elementos do Conselho Pedagógico e 20 do Departamento Curricular de Línguas), em 49.3% dos elementos da UA (37 em 75 inquiridos, todos membros do CIDTFF, sendo que cumulativamente 17 eram membros da Comissão Científica e 29 membros do Plenário de Docentes) e em 100% dos elementos (6) da Comissão Pedagógica do CFECI.

7. A) Planos das Sessões de Trabalho (PST) (ANEXO V) – Documentos elaborados pelo coordenador do projeto como planos orientadores de sessões de trabalho com a equipa. Foram analisados os planos de 15 sessões ocorridas durante os PIF/F1 e PIF/F2 (embora tenham sido realizadas 16 sessões no total, não foi possível aceder ao plano da sessão 7 do PIF/F1, dinamizada por uma das Acds.) e de 13 sessões presenciais extraordinárias (SPE), realizadas quer como reforço do programa de investigação/formação em diferentes momentos, quer na sua continuidade, para preparação de ações de divulgação do projeto e seus resultados.

B) Notas das Sessões de Trabalho (NST) (ANEXO V) – Notas recolhidas por secretários nomeados rotativamente em cada sessão, entre os membros da equipa. Foram apresentadas notas de 7 sessões do PIF/F1, de 4 sessões do PIF/F2 e de 6 SPE.

8. Textos e Comunicação de Divulgação Científica (TCDC) (ANEXO XXII) – Dois textos publicados na sequência de comunicações em encontros científicos (Canha, Lopes & Ramos, 2008 e Canha, Lopes & Alarcão, 2009) e um suporte em *PowerPoint* de uma comunicação em outro encontro (Lopes, Andrade & Araújo e Sá, 2007)⁸⁶. Não foram considerados outros textos publicados e comunicações realizadas no âmbito do ICA/DL, por terem sido assinados apenas por mim e pela supervisora científica deste estudo e por não terem tido, assim, intervenção de qualquer outro elemento da equipa.

A Tabela 13 apresenta os resultados da categorização dos dados obtidos nas fontes 1 a 8 identificadas no Quadro 2. Seguindo a orientação da análise nos passos

⁸⁶ Estes documentos serão doravante referidos através das siglas que designam as entidades responsáveis pelos aludidos encontros científicos, respetivamente: SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; CIDInE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional; APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês.

anteriores no sentido da identificação de marcas de presença da investigação no desenvolvimento do ICA/DL, em cada categoria, foi registada uma ocorrência por fonte e por sujeito nos casos da Entrevst./LI, dos questionários e das narrativas autobiográficas (sendo que nestas últimas se assinalou uma ocorrência por cada entrada redigida pelas Profs. e pelas Acds.) e uma ocorrência por fonte documental. No caso da Entrevst./Equipa (Profs. e Acds.), cujos dados foram anteriormente apresentados, procedeu-se a uma síntese dos resultados nas tabelas 10 a 12, assinalando-se na Tabela 13 uma ocorrência por categoria e por entrevistada, identificada no conjunto daquelas tabelas.

No pressuposto de que todas as categorias poderiam ter ocorrido no discurso de todos os sujeitos inquiridos e em todos os documentos fonte, considerou-se que a expressão máxima da presença da investigação científica ao longo do projeto corresponderia à sinalização de cada categoria em todos os testemunhos produzidos pelos inquiridos e em todos os documentos analisados. Na intenção de se compreender a dimensão do papel desempenhado pela investigação, procedeu-se, assim, a um tratamento estatístico que correlaciona totais de ocorrências efetivamente assinaladas e totais de ocorrências possíveis em cada categoria. A legenda da Tabela 13 esclarece os parciais cujo somatório permitiu identificar o universo de referência, ie, o total de ocorrências possíveis de cada categoria no conjunto das fontes.

O registo de ocorrências em todas as categorias no conjunto das fontes identificadas nas colunas 2 a 8 confirma, numa primeira leitura global, as perceções da equipa manifestadas durante a entrevista (coluna 1), segundo as quais o desenvolvimento do ICA/DL proporcionou contacto com diferentes valências da investigação. Na verdade, com exceção de um registo idiossincrático, relativo a uma noção de investigação pouco relevante, como vimos, para a presente análise – Reflexão sobre a prática – todas as categorias anteriormente identificadas registam múltiplas ocorrências. Contudo, as percentagens obtidas pela correlação de ocorrências efetivas e de ocorrências possíveis, não ultrapassando os 25%, indicam que a presença da investigação não foi muito marcada em qualquer das dimensões assinaladas na formulação das categorias. Este exercício estatístico deixa, assim, perceber que o projeto não foi capaz de cumprir plenamente um dos seus desígnios centrais.

Tabela 13. A Investigação no Desenvolvimento do Projeto ICA/DL

	1. Entvst.		2. Q2/Profs.				3. Q/Acds.				4. NA						5. Entvst.				6. Q/MOQUO (DDTE/UA)	7. PIF		8. TCDC	TOTAL N = 160
	Profs.	Acds.	1	2	3	4	1	2	3	4	Profs.				Acds.		LI1	LI2	LI3	LI4		a) PST	a) NST		
											1	2	3	4	3	4									
Reflexão sobre a prática	1																								1 (0.6%)
Conhecimento científico – referencial teórico	4	4			1				1			1	1									6	4	3	25 (15.6%)
Conhecimento científico – impulso para novas realizações	1	2	1	1		1			1	1	4	2	2		1								1	2	20 (12.5%)
Objeto de formação/desenvolvimento		2		1			1			1		1			1							2	1	2	12 (7.5%)
Atividade de conceptualização do PIF/F2		1																		1		9	4	2	17 (10.6%)
Análise com base em procedimentos empíricos	2	4							1	1		2		1	1	1	1	1	1	6		9	5	3	40 (25%)
Atividade de aprofundamento do objeto de estudo do PIF/F2	1	1																				3	2	2	9 (5.6%)
Atividade de acompanhamento das intervenções no âmbito do PIF/F2	1	3																				7	2	2	15 (9.4%)
Atividade de divulgação do PIF/F2		1																		12		18	7	1	39 (24.4%)

Legenda:

Universo de ocorrências possíveis: 160 = 8 (4 entvst./Profs. e 4 entvst./Acds.) + 4 (4 Q2/Profs.) + 4 (4 Q/Acds.) + 25 (23 NA/Profs. e 2 NA/Acds.) + 4 (4 Entvst./LI) + 67 (24 Q/OMOGUO, ESDJCCG; 37 Q/OMOGUO, DDTE/UA e 6 Q/OMOGUO, CFECI) + 28 (7 PST-PIF/F1, 8 PST-PIF/F2 e 13 PST-SPE) + 17 (7 NST-PIF/F1, 4 NST-PIF/F2 e 6 NST-PIF/SPE) + 3 (3 TCDC)

Há que notar, porém, que esta operação estatística foi realizada sobre dados obtidos a partir de fontes que, apesar de, como se disse, permitirem a manifestação de evidências da presença da investigação, condicionaram essa manifestação de modo diferente. Por um lado, a entrevista a Profs. e Acds. incluiu perguntas diretas sobre a presença da investigação no ICA/DL, os planos e notas das sessões de trabalho incidem naturalmente sobre o tópico, já que os primeiros foram instrumentos de operacionalização de um projeto orientado para a investigação e que as segundas registam o vivido durante a execução dos planos, e os textos e a comunicação de divulgação, tendo sido produzidos no quadro de encontro científicos, conferem, como seria de esperar, expressão forte a aspetos relacionados com a investigação. Por outro lado, as restantes fontes, todas de inquirição, não continham indicações explícitas de resposta à questão que orienta esta análise e, por isso, terão sido menos estimuladoras de evidências. Deste modo, o exercício de tratamento de dados a que se recorreu introduziu, numa primeira instância, um importante elemento de precisão a um olhar analítico orientado para uma leitura compreensiva do objeto de estudo apoiada numa metodologia eminentemente qualitativa. Mas fica também clara a necessidade de se apurar a condução dos procedimentos empíricos, por forma a obter resultados menos relativizáveis deste exercício em particular. Voltarei a esta reflexão nas conclusões deste capítulo.

Olhando para a prevalência relativa de cada categoria, constata-se que a investigação marcou presença ao longo do ICA/DL, sobretudo, enquanto atividade com base em dados empíricos (25%), o que poderá ser, dentro das limitações já apontadas, um indicador positivo do teor de consecução das finalidades de um projeto que assumiu a investigação como instrumento central de desenvolvimento. Como já ficou dito, as ocorrências registadas nesta categoria englobam referências a atividades empíricas conduzidas no seio da equipa e alusões a este estudo, na medida em que ambas sinalizam proximidade com a investigação, na valência traduzida na categoria em foco. Procuremos pois perceber, num nível mais focalizado de análise, que atividades concretas de investigação com base em dados empíricos foram realizadas pela equipa, no sentido de compreender a dimensão do espaço que ocuparam no desenvolvimento do seu trabalho. A Acd. 4 afirma sem hesitação que houve prática efetiva de investigação assim entendida e enuncia “*marcos que o mostram*”, como se ilustra no trecho seguinte da entrevista (ANEXO XII, Acd. 4):

“B15: e essa prática . ocorreu . nalguns casos mais e noutros casos menos (...) e há . sinais e há indícios e há não só sinais e indícios mas há . momentos e provas e marcos que que o mostram

A16: alguns por exemplo

B16: . alguns por exemplo algumas coisas que o mostram por exemplo . o facto de se ter havido momentos em que se discutiu como é que certo número de . de de elementos que se foram recolhendo poderiam ser trabalhados . por exemplo o facto de haver momentos em que se discutiu . como é que certos resultados que foram conseguidos podem ser divulgados junto de outras comunidades portanto isso são sinais de que isso ocorreu”

Vejamos, a partir do Quadro 3, o que dizem a este respeito os dados que têm sustentado esta análise, examinando o conteúdo das unidades de sentido categorizadas como análise com base em procedimentos empíricos (ANEXO XIII, Quadros 1 a 9), delas excluindo as que se referem ao presente estudo.

Quadro 3 – Investigação Empírica Realizada pela Equipa

<p>1. Entvst./Profs. e Acds. – Que papel teve a investigação em DL?</p> <p>Acd. 4 B16: algumas coisas que o mostram por exemplo . o facto de se ter havido momentos em que se discutiu como é que certo número de . de de elementos que se foram recolhendo poderiam ser trabalhados</p>
<p>2. Entvst./Profs. e Acds. – Para além das perguntas diretas</p> <p>Prof. 2 B48: foi pena não ter conseguido levar . o projecto em sala de aula até ao final e os alunos próprios como também já referi manifestaram essa pena porque acho que . foi possível ver que eles . a desenvolveram de alguma maneira . quer na análise quer através das respostas e através da análise dos questionários e da forma como como eles se expressaram relativamente ao trabalho que desenvolveram foi possível ver que eles desenvolveram essa competência</p> <p>Acd. 1 B50: e tinha dados e ela relatou e tinha dados recolheu</p>
<p>3. NA</p> <p>Prof. 2 – novembro de 2005 Após as intervenções (...) os, ainda que reduzidos, indicadores do desenvolvimento das competências de aprendizagem e plurilingue nos alunos foram o operacionalizar da mudança de atitude face à pertinência didáctica da competência plurilingue que se vinha a sentir desde Abril.</p>
<p>4. PST</p> <p>PIF/F1 – Sessão 1 (18.02.2004) Trabalho em grupo: partindo da análise das respostas à questão IV.1. do Questionário Inicial – Profs. (referência ao tipo de técnica, análise de conteúdo, e ao tipo de dados, representações,</p>

muito frequentemente recolhidos na investigação educacional), discussão com vista à construção de consenso em torno de uma definição de Didáctica.

PIF/F2 – Sessão 5 (27.04.2005)

4. Concepção de procedimentos e instrumentos de avaliação do desenvolvimento profissional dos professores (1ª abordagem)

PIF/F2 – Sessão 6 (25.05.2005)

Referência ao acordado relativamente à elaboração de um arquivo de todos os materiais e documentos de suporte às intervenções (solicitar o arquivo de todas as produções dos alunos que contenham dados para investigação no âmbito do projecto e de fotocópias de trabalhos para avaliação das suas aprendizagens que possam, igualmente, conter dados pertinentes para a investigação).

PIF/F2 – Sessão 7 (21.06.2005)

Apresentação e discussão dos dados recolhidos pelos professores relativos aos alunos (em função dos instrumentos planeados) e relativos ao seu próprio desenvolvimento profissional (reflexões autobiográficas, videografações, planificações de anos anteriores relativas às mesmas temáticas).

SPE – 11.12.2006

- decisão sobre foco das acções – a) o trajecto percorrido (com produtos construídos) ou b) resultados fundados em dados empíricos?; minha proposta – iniciar com a), para CFECI, escola e, eventualmente, DDTE e desenvolver b), por exemplo, através da concretização da intenção de avançar no estudo de dados

SPE – 17.01.2007

d) Participação APPI – (indicação do nome próprio da Prof. 2)

5. NST

PIF/F1 – Sessão 1 (18.02.2004)

Numa segunda parte da sessão partiu-se da discussão das respostas dadas ao quarto grupo do questionário que se prendia com o conceito de Didáctica. Após partilha de ideias subjacentes ao mesmo chegou-se à seguinte definição de Didáctica

SPE – 11.12.2006

e) publicação (indicação dos nomes próprios da Prof. 2, da Acd. 1 e da Acd. 4) – APPI

SPE – 17.01.2007

d) congresso APPI – Maio – 3 organizam-se (indicação dos nomes próprios da Prof. 2, da Acd. 1 e da Acd. 4)

6. TCDC

SPCE – 2007

Para além disso, a mesma planificação contemplava instrumentos de observação e recolha de dados, capazes de avaliar resultados da intervenção junto dos alunos, envolvendo-os na compreensão da sua própria evolução em termos de aprendizagem

APPI – 2007

- Quanto ao tipo de texto, 79% identificou que se tratava de um texto narrativo, em que o locutor contava uma história ou expunha factos que tinham ocorrido; ...

CIDInE – 2009

Assim, dão conta de dados mais substantivos relativos aos alunos dos Profs. que incorporaram a temática trabalhada, de modo mais visível no desenho das suas intervenções.

Por um lado, os planos de trabalho das sessões presenciais durante o PIF/F2 contêm orientações de ação que tornam claro o propósito de, em consonância com o projeto de investigação/formação concebido para essa segunda fase do percurso que envolveu a equipa, proporcionar oportunidades de avaliação crítica e empiricamente fundamentada das intervenções didáticas realizadas pelas Profs. junto dos seus alunos. Concretamente, foram previstos momentos de preparação de procedimentos e

instrumentos de recolha de dados e foram tomadas decisões nesse âmbito (Quadro 3, 4. PIF/F2 – Sessão 5 e Sessão 6).

Porém, esta intencionalidade não terá tido a concretização que se desejava e esperava – “*B1: se calhar foi um papel mais intencional . do que . efetivo*” (ANEXO XII, Acd. 3). As atividades com base em procedimentos empíricos constituíram pontualmente exercício de formação das Profs. (Quadro 3, 4. PIF/F1 – Sessão 1; 5. PIF/F1 – Sessão 1), mas apenas a Prof. 2 recolheu e tratou, durante a execução do PIF/F2, dados sobre a intervenção didática conduzida por si junto de uma das suas turmas, como testemunham as suas próprias palavras e as palavras de um outro elemento da equipa e a reflexão que sobre o projeto se faz em textos publicados (Quadro 3, 2. Prof. 2, Acd. 1; 3. Prof. 2; 6. SPCE, APPI, CIDInE). Esta leitura é corroborada pela natureza e conteúdo dos materiais produzidos e apresentados pelas Profs. como apoio às intervenções nas suas turmas e à avaliação dessas intervenções. Se todas as Profs. previram, nas suas planificações, procedimentos de avaliação das atividades realizadas no sentido de obterem dados de investigação, somente a Prof. 2 apresentou o resultado do tratamento dos dados contidos nas produções dos alunos (ANEXO XXIII, Prof. 2, Tratamento Dados Alunos). De igual modo, foi esta Prof. que, em conjunto com a Prof. 3, produziu uma maior variedade de instrumentos de recolha de dados (5 no total, cf. ANEXO XXIII, Prof. 2 e Prof 3, Planificação Didática); a Prof. 4 reuniu também um volume expressivo de realizações dos seus alunos a partir de 3 atividades (cf. ANEXO XXIII, Prof. 4, Planificação Didática), mas não existem sinais de que tenha realizado sobre eles qualquer operação de análise empiricamente sustentada.

Na fase final do PIF/F2, especificamente a partir da sessão 7, a equipa redigiu um relatório de balanço crítico sobre o seu percurso de investigação/formação (ANEXO XXIV), documento que se pretendia constituir como base para outros textos a apresentar em contexto de divulgação científica, como de facto viria a acontecer com a publicação do texto SPCE que o reproduz, na íntegra⁸⁷. Como tal, deveria ser ancorado em dados de investigação (Quadro 3, 4. PIF/F2 – Sessão 7), como também esclarece a seguinte nota

⁸⁷ Por este motivo, optou-se neste trabalho por considerar apenas um desses textos como fonte de dados, no caso, o texto SPCE.

introduzida pelo coordenador do projeto⁸⁸ numa primeira versão de trabalho (ANEXO V, Relatório Equipa Rascunho):

“4. Julgo que deverão ser explicitadas claramente as fontes e os dados que permitiram fazer esta avaliação – é preciso não esquecer que pretendemos divulgar o texto e essa explicitação confere credibilidade.”

Esta tarefa de redação do relatório, que se prolongou por três SPE e se concluiu na última sessão presencial do PIF/F2 (ANEXO V, PST, SPE – 22.11.2005; SPE – 24.11.2005; SPE – 25.11.2005; PIF/F2, Sessão 8), deu origem a um momento do percurso em que se tornou necessário lidar com as exigências de um texto científico, mas ficaram também expostas as fragilidades do texto então em construção, apoiado sobretudo na memória dos seus autores convocada pelo ato de escrita e menos na leitura de um volume expressivo de dados. Dessas limitações dão conta os seguintes excertos dos textos SPCE e CIDInE:

“Acrece ainda que este mesmo condicionalismo temporal limitou a recolha de um volume mais expressivo de dados capazes de proporcionar uma compreensão mais clara e mais sustentada do impacte do trabalho realizado, ao nível do desenvolvimento da competência de aprendizagem e da competência plurilingue por parte da globalidade dos alunos implicados” (ANEXO XII, SPCE).

“As dificuldades de gestão do tempo de trabalho impediram uma mais profunda reflexão teórica e determinaram períodos de intervenção e experimentação demasiadamente curtos para proporcionarem a recolha de dados capazes de sustentar um trabalho de investigação rigoroso” (ANEXO XII, CIDInE).

Confirmando o escasso envolvimento da equipa em atividades de investigação empírica, os textos e a comunicação produzidos como meios de divulgação científica já depois da conclusão do programa de investigação/formação (TDCD) têm, no seu conjunto, como autores somente 4 elementos, para além do coordenador e da supervisora científica do presente estudo. Sublinhe-se que a Prof. 4 e, uma vez mais, a

⁸⁸ Recorde-se que, tendo sido o investigador responsável por este estudo, desempenhei também a função de coordenador do projeto IAC/DL. Assim, ao longo do texto, refiro-me a mim próprio na primeira ou na terceira pessoa, consoante o discurso incida sobre um ou outro desses papéis.

Prof. 2 assinaram o texto SPCE que, como já ficou dito, reproduz o relatório da equipa e, assim, também as suas limitações como produto de procedimentos sólidos de tratamento de dados empíricos. O texto CIDInE e a comunicação APPI, estes sim fundados em metodologias de investigação, em procedimentos e em dados que se explicitam (ANEXO XXII), têm como autora comum, de novo, a Prof. 2 e as Acds. 1 e 4 partilham com esta a autoria do estudo apresentado no congresso promovido pela APPI (Quadro 3, 4. SPE – 17.01.2007; 5. SPE – 11.12. 2006, SPE – 17. 01. 2007).

Percebe-se também, deste modo, que a intenção de introduzir resultados apoiados em dados nas ações de divulgação do projeto (Quadro 3, 4. SPE – 11.12.2006) terá sido, pelo menos, parcialmente concretizada através destes 3 meios. E o mesmo transparece do poster afixado em janeiro de 2007 nas instalações das instituições parceiras como forma de divulgação dos resultados do trabalho realizado (ANEXO XXII, Poster 2), cujos elementos que constituem o seu conteúdo foram retirados do relatório da equipa.

Voltemos a olhar os resultados na Tabela 13, que sugerem que a segunda presença mais forte da investigação ao longo do ICA/DL se manifestou no envolvimento da equipa na antecipação, preparação ou realização de atividades de divulgação do seu projeto (24.4%). Os sinais que apontam nesse sentido, praticamente ausentes do discurso quer da equipa quer dos LI, emergem sobretudo dos testemunhos dos membros das instituições inquiridos através do Q/OMOGUO (12 ocorrências, coluna 6)⁸⁹, todos do DDTE/UA (cf. ANEXO XIII, Quadro 6), e das fontes documentais relativas ao acompanhamento das sessões de trabalho (25 ocorrências, colunas 7a e 7b). Os dados dão conta de atividades de divulgação que, por vezes, são mais abrangentes do que o projeto desenvolvido como PIF/F2 mas que o incluem e que foram projetadas e/ou desenvolvidas após o arranque do programa de investigação/formação, ie, durante o período em que esta análise incide. Justifica-se, deste modo, a sua inclusão nesta categoria – Atividade de divulgação do PIF/F2. A equipa esteve, assim, envolvida como participante num seminário interno do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) em que foi apresentado e discutido o projeto do presente estudo, produziu posters e um folheto de divulgação, redigiu um relatório de

⁸⁹ Saliente-se, contudo, que os dados recolhidos pelo Q/OMOGUO foram provocados por uma pergunta direta acerca dos meios através dos quais os inquiridos tomaram conhecimento do projeto ICA/DL (ANEXO XIX, II. 2), o que não aconteceu com os instrumentos de inquirição junto da equipa e dos líderes institucionais, que não continham qualquer orientação de resposta nesse sentido.

balanço e divulgação do seu percurso e concebeu uma sessão também de balanço do projeto dirigida ao CFECI e à escola⁹⁰ (ANEXO XXII).

O conhecimento produzido pela investigação científica parece também ter ocupado um lugar importante no desenvolvimento do projeto, como expressam os resultados das categorias Conhecimento científico – referencial teórico, com uma taxa de ocorrências de 15.6%, e Conhecimento científico – impulso para novas realizações, que reúne um volume de ocorrências situado em 12.5%. O seu papel como referencial teórico é atestado quer pelas fontes documentais quer pelos testemunhos dos elementos da equipa, mas são estes últimos, particularmente as Profs. nas suas reflexões (Tabela 13, coluna 4), que mais insistentemente referem a influência que esse conhecimento exerceu sobre a sua motivação. Note-se porém que os dados que fundamentam os resultados nesta última categoria indicam, na sua globalidade, que o conhecimento científico interferiu com a motivação para novas realizações, positivamente ou perturbando-a. Contrariamente ao evidenciado nas entrevistas, as ocorrências que sinalizam a categoria no Q2/Profs., no Q/Acds. e nas NA contam com referências de sinal negativo, explicitando obstáculos ou dificuldades levantados pelo conhecimento científico ao desenvolvimento do pensamento e da ação, como bem ilustram as palavras seguintes da Prof. 1, numa das entradas da sua NA:

“Mas será esta ideia - de que o contacto com diferentes línguas leva a uma maior abertura ao outro - suficiente para sustentar a hipótese de abrir a aula de língua estrangeira a outras línguas de forma sistemática? Ainda não estou convencida, talvez seja uma ideia, embora pareça-me artificial, por um lado, e uma verdadeira salada russa, por outro. Para além disso, penso ser demasiado exigente para o professor. Não que isso me assuste, mas é preciso pesar bem as coisas e para embarcarmos numa aventura dessas temos que estar pelo menos convictos de que o trabalho será recompensado” (ANEXO XVII, Prof. 1, 22.04.2005).

As evidências sustentam que a investigação marcou presença no desenvolvimento do ICA/DL numa multiplicidade de valências que também a configuram como Atividade de conceptualização do PIF/F2 (10.6%), como Atividade de acompanhamento das intervenções no âmbito do PIF/F2 (9.4%), como Objeto de formação/desenvolvimento (7.5%) e como Atividade de aprofundamento do objeto de estudo do PIF/F2 (5.6%).

⁹⁰ Como veremos adiante (V. 1.2), esta sessão não chegou a realizar-se.

Em síntese, proporcionados por discursos de diferentes intervenientes no projeto, diretamente provocados ou emergentes em contextos de produção menos orientados, recolhidos a partir de diferentes fontes e em momentos diversos, os dados agora analisados permitiram compreender que os elementos da equipa ICA/DL mantiveram, na execução do seu projeto, um contacto e um envolvimento amplos com a investigação científica, cuja vivência se desdobra em múltiplas valências. Este grupo de Profs. e Acds. parece pois ter conseguido criar com a investigação assim entendida uma relação de convívio próximo, semelhante à que durante a exploração inicial da problemática neste estudo (Parte I, I. 2.2.4) é preconizada como contributo indispensável para a prossecução dos propósitos de desenvolvimento em DL.

Contudo, na globalidade, a incorporação da investigação no desenvolvimento do projeto assumiu pouca expressão. E, enquanto atividade, realizada pela equipa, de construção de conhecimento sustentada em procedimentos científicos de recolha e tratamento de dados, a investigação ocupou um espaço aquém das expectativas, materializando-se em realizações que, com exceção do caso singular de uma Prof., envolveram um número reduzido de elementos da equipa, sobretudo na fase final do percurso e fundamentando-se essencialmente nos elementos empíricos reunidos por aquela Prof..

A análise que se segue, em 2 neste capítulo, permitirá conhecer fatores determinantes das limitações agora identificadas.

2. ICA/DL – Uma Experiência de Investigação/Formação Colaborativa?

2.1. Colaboração interpessoal

2.1.1. Convergência conceptual

Compreendido o espaço ocupado pela investigação na realização do trabalho da equipa, importa agora perceber até que ponto esse trabalho se desenvolveu como um processo de investigação/formação em colaboração, tal como caracterizado nos capítulos II e III da Parte I. A análise realizada no capítulo anterior permitiu concluir que o processo de conceptualização do projeto ICA/DL e do seu programa operacional se aproximou claramente desse referente conceptual neste estudo. Durante essa fase, acordaram-se objetivos a perseguir em comum, explicitaram-se compromissos assumidos pelos parceiros e as suas expectativas de desenvolvimento. Revelou-se também acerto conceptual em domínios decisivos para o desenvolvimento do projeto, designadamente no que toca ao papel da investigação e da formação em colaboração, e todo o processo de negociação da parceria e de construção do programa operacional de investigação/formação foi conduzido com a participação plena de todos os envolvidos, numa dinâmica de gestão partilhada. Agora que a atenção recai sobre o percurso da equipa após essa fase inicial de conceptualização do projeto, o desenvolvimento da investigação organizar-se-á tendo por referência estas duas últimas componentes num processo de investigação/formação em colaboração, aqui tomadas como grandes categorias de análise: convergência conceptual e gestão processual partilhada.

Examinando e cruzando dados contidos em 6 tipos de fontes diferentes (PST, NST, TCDC, Q2/Profs. e Q/Acds., NA e Entvst./Equipa), procurar-se-á, primeiramente, perceber até que ponto houve convergência conceptual em torno de uma temática nuclear para o desenvolvimento do projeto, ie, em torno do tópico didático por si escolhido como tema do PIF/F2 – a CAP. Na subsecção seguinte, atentar-se-á sobre a gestão processual.

No capítulo anterior identificaram-se sinais positivos da existência, à partida, de convergência em torno da relevância da CAP, no facto de a equipa no seu conjunto ter concebido um projeto de investigação/formação centrado nesse tópico. Mas será que tais sinais são indicadores de acerto conceptual efetivo? Como foi negociada a escolha do

tópico? Como se desenvolveu, no seio da equipa, a compreensão do conceito central de CAP e como evoluiu a percepção do seu valor e das suas potencialidades didáticas?

O ANEXO XXV apresenta, em 7 quadros, o resultado da operação de redução de dados relativos à categoria aqui em foco, Convergência conceptual. Sublinhe-se que a análise foi conduzida de acordo com o interesse de perceber evidências capazes de confirmar ou de refutar a existência de convergência no seio da equipa. Não se sentiu, por isso, necessidade de definir subcategorias inscritas na grande categoria considerada e as evidências analisadas também não as suscitaram. Os dados reunidos no Anexo já referido são trechos, excertos de textos-fonte mais vastos, ou sequências de interações que ajudam a perceber o contexto em que foram formuladas as afirmações relevantes para a análise, muito embora não se recuperem na íntegra na reflexão que se segue. Trata-se ainda de evidências relativas à categoria em foco, cujos sentidos específicos vão sendo clarificados e ilustrados (através de citações e quadros-síntese) ao longo do texto e que o leitor poderá confrontar no mesmo Anexo, seguindo as sugestões que o próprio texto propõe.

No Quadro 1 (ANEXO XXV), é possível contabilizar 12 de 28 sessões de trabalho realizadas pela equipa (7 durante o PIF/F1, 4 durante o PIF/F2 e 1 SPE), compreendendo momentos dedicados ao tema central do projeto concebido como PIF/F2. Torna-se claro que foram intencionalmente criadas oportunidades, em número considerável, para uma definição consensual do foco de interesses do grupo e para a construção de um entendimento partilhado sobre o seu valor didático.

No arranque do PIF/F1, deu-se continuidade ao processo de apresentação de propostas de temáticas a trabalhar (Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessões 2 e 3), iniciado após a reunião com o DCL que foi realizada no período de negociação da parceria que deu corpo ao ICA/DL, procurando orientar esse processo no sentido de uma participação alargada e equilibrada – *"Balanço do processo de apuramento da temática do PIF/F2" (...)* *"ponderação da questão levantada no seminário CIDTFF acerca da sua negociação com os Acds.; ponderação da intervenção do DCL e antecipação do(s) momento(s) da sua concretização"*⁹¹ (Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessão 2). Uma vez definida uma área de interesses, foram planeadas atividades de coconstrução de um

⁹¹ Referência a um seminário interno do CIDTFF em que foi apresentado o projeto de Doutoramento que deu origem ao presente estudo, em que estiveram presentes todos os intervenientes no projeto (parceiros institucionais, Profs. e Acds.) e durante o qual, no período de discussão, se sublinhou a importância de comprometer igualmente Profs. e Acds. na definição do tema de um projeto que se pretendia colaborativo. Referência também à intenção de envolver o DCL no processo.

pensamento teórico e de ação no seio do grupo, envolvendo o estudo de fontes bibliográficas, a discussão alargada e a tomada conjunta de decisões relativas à concretização do projeto – *“Negociação de uma maior delimitação do campo (...) Hipóteses em discussão: Leitura????? Escrita? Consciência linguística? Interação verbal?????”* (Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessão 5). Junto ao final desta primeira fase do programa de investigação/formação, a necessidade de elaborar o projeto a desenvolver na fase seguinte e de o formalizar como proposta de ação de formação de Profs. acreditada ditou a planificação de exercícios de sistematização da problemática a explorar, que, enquanto tal, apelavam a negociação e a convergência conceptual (Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessões 5, 6 e 8). Contudo, a preparação das atividades deste âmbito traçada no plano da sessão 8 destaca questões levantadas no seio do grupo durante a sessão anterior, questões estas que parecem encerrar reservas latentes relativamente ao tema escolhido:

“Poderá a focalização do projecto na interação verbal oral condicionar prematuramente o seu desenvolvimento e impedir caminhos suscitados pelo estudo preliminar em torno da competência plurilingue? Poderá esse contexto comunicativo específico ser trabalhado em aula de LE? Poderá essa focalização desviar o projecto do seu objecto preferencial – a competência de aprendizagem?” (Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessão 8)

Note-se que o mesmo plano sublinha a intenção de conferir visibilidade às dúvidas que estas questões traduzem, no sentido de alertar o grupo para a pertinência de as ter em conta na formulação de um projeto que deveria acolher as perspetivas de todos:

“Sublinhar-se-ão as questões levantadas na sessão 7 no que toca à formulação do problema (...) e as implicações para a redacção (sobretudo) dos itens 4 e 5 (cf. Formulário CFECI). NOTA: As alterações introduzidas não serão objecto de discussão alargada neste momento, já que, constituindo objecto de reflexão no início do desenvolvimento do projecto, não inviabilizam a primeira orientação.”

Ao longo das primeiras 5 sessões do PIF/F2 e de uma SPE que teve lugar em 04.05.2005, o tópico didático seleccionado pela equipa continuou a constituir objeto de atenção dos planos de trabalho. Durante esse período, foram pensadas atividades de pesquisa teórica e de discussão/reflexão em grupo a partir dessa pesquisa e de questões

levantadas pelos participantes, atividades que, na continuidade do PIF/F1, procuraram promover o aprofundamento do tema, a construção de um pensamento concertado e a tomada conjunta de decisões:

“Discussão em torno da questão: que implicações para a concretização do projecto de investigação/formação?” (ANEXO, XXV, Quadro 1, PIF/F2, sessão 1)

“OBJECTIVOS

. Refletir sobre questões teóricas relativas ao objecto de estudo.

(...)

1. Reflexão sobre o objecto de estudo – a Competência de Aprendizagem e a Competência Plurilingue

. Introdução a partir das notas tomadas na sessão anterior - construção colaborativa de uma síntese das ideias apresentadas e discutidas.

. Apresentação/discussão dos resultados das leituras teóricas realizadas.

. Levantamento/identificação de problemas, potencialidades e questões emergentes da reflexão anterior” (Anexo e quadro citados, PIF/F2, sessão 2).

“2. Síntese da reflexão teórica sobre a temática – matriz conceptual, constrangimentos e potencialidades didácticas

. Questão motivadora: o que sabemos dizer sobre a competência plurilingue e a competência de aprendizagem e o modo como se articulam no nosso projecto?

(...)

- Síntese dos resultados da reflexão, com levantamento de questões por esclarecer, registada por um dos participantes.

. *Levantamento/identificação de constrangimentos, potencialidades e questões (sobretudo didáticas) emergentes da reflexão anterior*” (Anexo e quadro citados, PIF/F2, sessão 3).

“. *Trabalho em pequeno grupo: início da concepção das intervenções didáticas, com aprofundamento dos elementos conceituais apresentados e discutidos no momento anterior*” (Anexo e quadro citados, PIF/F2, sessão 4).

“. *Apresentação e discussão dos planos de intervenção didática (com explicitação do modo de incorporação da temática em estudo no âmbito do projecto)*” (Anexo e quadro citados, PIF/F2, sessão 5).

“. *Apresentação e discussão dos planos de intervenção didática (com explicitação do modo de incorporação da temática em estudo no âmbito do projecto)*” (Anexo e quadro citados, SPE – 04.05.2005).

Porém, o plano da sessão 3 identifica claramente dificuldades no desenvolvimento do projeto associadas a divergências conceituais relativamente ao objeto de estudo, manifestadas na sessão precedente – *“Identificação, pelo coordenador, de dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos na última sessão (...): entendimento conceptual do objeto de estudo e das suas eventuais limitações e potencialidades enquanto tema de intervenção didática”* (Anexo e quadro citados, PIF/F2, sessão 3). Tais dissonâncias parecem, assim, relacionar-se com a percepção no seio do grupo das possibilidades de didatização de um tema cuja compreensão conceptual levantou problemas, particularizados na questão pensada, no mesmo plano, para iniciar um conjunto de atividades de reflexão e sistematização do pensamento teórico construído até essa altura: *“o que sabemos dizer sobre a competência plurilingue e a competência de aprendizagem e o modo como se articulam no nosso projeto?”*. Se estes dados sinalizam um clímax de tensão no processo de construção do pensamento da equipa em torno do objeto de trabalho por si eleito, a inclusão no plano de 2 momentos alargados dedicados à abordagem do problema diagnosticado (*“1. A gestão do trabalho e das interações no seio do grupo ICA/DL – balanço crítico e reorientação”; “2. Síntese da reflexão teórica sobre a temática – matriz conceptual, constrangimentos e potencialidades didáticas”*) denota uma consciência clara da importância de criar condições para o seu esclarecimento e resolução, que se apoiam em estratégias de reflexão e de discussão conjunta.

Os planos das 3 sessões que a esta se seguiram (Anexo e quadro citados, PIF/F2, sessões 4 e 5 e SPE – 04.05.2005) traduzem este mesmo esforço de criar condições de aproximação conceptual, numa fase importante do percurso do grupo, em que a preparação das intervenções didáticas na escola exigia, particularmente das Profs., acordo quanto à pertinência de incorporar uma abordagem ao desenvolvimento da CAP, no trabalho com os seus alunos. Nesse sentido, as atividades foram planeadas na intenção de promover articulação entre a ação didática a desenvolver junto dos alunos e um pensamento em torno do tópico didático sustentado na reflexão teórica e integrador dos dilemas e questões apresentados pelas Profs., a quem caberia conduzir as intervenções no terreno, como se ilustra no excerto seguinte.

“- sugestão de centração nas questões pessoais levantadas por cada uma das profs/forms (Prof. 1 e Prof. 3, compatibilidade entre desenvolvimento da Competência Plurilingue e aperfeiçoamento do domínio da norma – questão levantada, por exemplo, por Isabel Alarcão e por Lurdes Cabral de Sousa; Prof. 4, a abordagem da dimensão intercultural na LM; Prof. 2, a rentabilização do conhecimento linguístico anterior em diferentes línguas na aprendizagem do ILE);

- integração de conceitos e identificação de referências teóricas, com base na pesquisa e na reflexão já realizadas,...” (Anexo e quadro citados, PIF/F2, Sessão 4).

Indo além das intenções expressas nos planos de trabalho e registando o vivido, as NST confirmam, num primeiro nível de análise, que o processo de seleção do tema de trabalho do grupo e de construção de um pensamento teórico contextualizador e impulsionador das intervenções didáticas na escola foi conduzido na perspetiva da criação de condições de convergência conceptual – *“O grupo decidiu manter o que havia decidido no início, ou seja, este grupo de trabalho irá levar algumas propostas ao dep. de línguas da escola e orientará os trabalhos de forma a que a escolha do tema seja participada e consensual”* (ANEXO XXV, Quadro 2, PIF/F1, sessão 2).

Até meio do PIF/F2⁹², os secretários das sessões de trabalho foram registando a realização de atividades de discussão e reflexão conjunta apoiada em bibliografia de referência (Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessão 5; PIF/F1, sessão 7) e de

⁹² As últimas notas com relevo para esta análise ocorreram na sessão 4 do PIF/F2 (20.04.2005).

sistematização do pensamento que ia sendo construído (particularmente, Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessão 5; PIF/F2, – sessão 1; PIF/F2 – sessão 3) e a opção por estratégias semelhantes de reflexão/discussão a partir de questões levantadas pelos elementos do grupo, incidindo sobretudo sobre modos de didatização da CAP (Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessão 5), estratégias que no seu conjunto serviram de suporte à tomada de decisões relativas ao projeto (Anexo e quadro citados, PIF/F1, sessão 6; PIF/F1, sessão 7).

Por outro lado, os dados recolhidos nestes documentos testemunham o momento, já identificado na análise dos PST e registado na sessão 3, de tensão no processo de aprofundamento da compreensão do tema e de exploração das suas potencialidades didáticas. Sublinhe-se que as notas tomadas durante a sessão destacam uma intervenção de um elemento da equipa, a Prof. 1, que, durante a discussão gerada em torno dos problemas identificados e da sua possível superação, aponta a dificuldade do tema como obstáculo. Não existem dados que permitam esclarecer as razões que determinaram o registo deste comentário. Terá havido outros a que não se conferiu expressão? Em todo o caso, a nota salienta este ponto de vista, porque ocorreu isoladamente ou porque, embora isolado, era representativo de um entendimento mais alargado no seio do grupo, ie, porque foi manifestado por um elemento que o secretário da sessão considerou protagonista de um posicionamento relevante de obstáculo ao tema do projeto. Como veremos adiante, a análise de dados contidos em outras fontes trará novos elementos que ajudarão a melhor compreender o papel deste membro da equipa no desenvolvimento do trabalho sobre a CAP.

De alguma maneira contrariando uma leitura que globalmente recolhe sinais positivos da existência de um processo tendencialmente negociado e partilhado, o modo de organização das notas da sessão 4 (Anexo e quadro citados), em que se iniciou a preparação conjunta das intervenções didáticas junto dos alunos, é em si indicativo, por um lado, de algum distanciamento da maioria das Profs. em relação ao tema e, por outro, eventualmente daqui decorrente, de uma ação com potenciais efeitos de directividade por parte das Acds.. De acordo com o previsto, as intervenções deveriam ter sido pensadas em articulação com as planificações didáticas a médio e longo prazo usadas pelas Profs. na orientação do trabalho com os alunos. Esperava-se pois que, partindo desses instrumentos instituintes das práticas das Profs., fossem formuladas propostas conjuntas de abordagem da CAP. Porém, o registo sequencial da apresentação das planificações das Profs. e de sugestões de atividades pelas Acds., sem quaisquer contributos das

Profs., sugere um papel mais passivo por parte destas na tomada de decisões sobre as intervenções que elas próprias deveriam levar a cabo. Excetua-se, contudo, a Prof. 4, a Prof. Mestre do grupo, que avança, ao apresentar a sua planificação para a turma em que pretendia intervir, uma ideia pessoal, ainda que vaga para exploração didática do tema, no contexto do estudo de *Os Lusíadas*: *“Chegada à Índia: episódio ideal para ver os aspectos relacionados com Outra Cultura – Outra Língua”*. A leitura das notas permite admitir que o papel mais preponderante assumido pelas Acds. terá resultado de uma estratégia de recurso, face à dificuldade das Profs. em apresentarem propostas iniciais próprias – *“Apresentação da planificação para o 11º ano (Prof. 2 + Prof. 3) – Grande preocupação sentida: como trabalhar a competência plurilingue???”*. Mas é de assinalar que esta sessão vem no seguimento da tensão conceptual vivida nas sessões 2 e 3 e que este desequilíbrio entre Acds. e Profs. na planificação das intervenções poderá ter acentuado divergências. Vejamos o que nos dizem os dados obtidos em outras fontes.

Os textos e a comunicação apresentados por membros da equipa em congressos científicos (ANEXO XXV, Quadro 3) reforçam o sentido desta análise, acrescentando elementos de clarificação de alguns dos seus aspetos. Em primeiro lugar, confirma-se a preocupação do grupo em conduzir um processo negociado de decisão relativamente ao tratamento do tópico didático que constituiu objeto do seu trabalho em conjunto:

“Das discussões levadas a cabo, emergiu, como preocupação conjunta, a necessidade de um olhar mais atento, lúcido e “armado” sobre os percursos de aprendizagem linguístico-comunicativa dos alunos, de forma a perspectivar práticas de ensino-aprendizagem capazes de intervir positivamente sobre esses mesmos percursos, numa tentativa de aproximação às linhas norteadoras das orientações curriculares actuais (Anexo e quadro citados, SPCE)”.

“Na segunda fase, acreditada na modalidade Projecto de Formação, o programa centrou-se na concretização do projecto de investigação/formação em DL que resultou do trabalho desenvolvido colaborativamente durante o momento anterior. (...) Tomou, por isso, o título Modos de desenvolvimento da competência de aprendizagem: análise e (re)construção da competência plurilingue” (Anexo e quadro citados, CIDInE).

Contudo, como se constata nos excertos a seguir transcritos, o relatório final produzido pelo grupo e divulgado no encontro organizado pela SPCE em 2007 explicita que a opção pelo tema de trabalho resultou da reunião de duas propostas formuladas durante o PIF/F1, uma apresentada pelas Profs. – desenvolvimento da competência de aprendizagem – e outra avançada pelas Acds. – desenvolvimento da competência plurilingue.

“No âmbito desta preocupação conjunta, os professores da escola começaram por identificar um campo de interesses relacionado com as competências transversais do currículo, seleccionando entre essas a competência de aprendizagem e interessando-se por compreender e explorar formas de a desenvolver em contexto escolar, no âmbito das disciplinas de línguas. Esta contextualização abriu espaço para que a noção de competência plurilingue (noção esta que tem vindo a ocupar um espaço central no trabalho dos docentes do DDTE/UA, nas suas componentes investigativa e curricular) fosse introduzida, como elemento enquadrador das preocupações e temáticas anteriormente identificadas” (Anexo e quadro citados, SPCE).

À luz do pensamento teórico que sobre este tópico apresentei no capítulo anterior (2.2.1), o texto sublinha a articulação conceptual existente entre as noções de competência de aprendizagem e de competência plurilingue e a pertinência do seu tratamento integrado, mas assinala a complexidade do tema, o seu carácter emergente e as exigências que colocou à equipa no arranque do PIF/F2, em termos do seu aprofundamento teórico – *“Nesta altura, compreendeu-se que esta temática, pela sua complexidade e pelo seu carácter emergente em DL, iria exigir, na segunda fase (de implementação e avaliação do projecto), um grande investimento teórico, ...”*

Os textos acentuam também a existência de divergências claras e consequentes no seio do grupo durante o PIF/F2, verificadas no momento de planificação das intervenções didáticas na escola e decorrentes de diferentes perceções acerca das potencialidades do tema enquanto elemento a incluir no desenvolvimento do processo escolar de E/A de línguas. Tais assimetrias terão sido impeditivas de uma partilha autêntica das decisões sobre as ações a desenvolver, afetando a equipa no seu todo:

“Nesta sequência, o reconhecimento da pertinência pedagógico-didáctica da abordagem plurilingue passou a assumir um lugar central nas expectativas do grupo. Contudo, diferentes percepções sobre as potencialidades didácticas do conceito no quadro de teorias pessoais sobre o ensino-aprendizagem das línguas criaram constrangimentos, que se reflectiram no trabalho do grupo e no trabalho de conceptualização e de intervenção didáctica dos pares constituídos entre Profs./Esc.” (Anexo e quadro citados, SPCE).

“Contudo, identificam também obstáculos que se interpuseram na concretização mais plena do seu ideal de colaboração. Neste contexto, conferem particular destaque à tensão que decorreu da incapacidade de gerar consenso sobre a validade didáctica da temática eleita como objecto de trabalho – o desenvolvimento da competência de aprendizagem plurilingue. Apesar de se terem prolongado a reflexão e o debate no sentido de uma maior convergência conceptual, mantiveram-se distâncias que impediram uma partilha sólida de objectivos de intervenção junto dos alunos” (Anexo e quadro citados, CIDInE).

Constituindo estudos críticos do percurso da equipa ICA/DL, os textos naturalmente evidenciam um pensamento de síntese relativo ao grupo na sua globalidade. Mas compreendem também focalizações em elementos da equipa, que deixam perceber assimetrias de posicionamento, de maior ou menor adesão, face ao tema. Sobressaem, assim, divergências entre as Profs..

Na preparação das intervenções didácticas, decidiu-se que as Profs. 2 e 3 planificariam, em par, trabalho a realizar com alunos de Inglês de um ano de escolaridade que ambas lecionavam – o 11º Ano – e que as Profs. 1 e 4 conceberiam em conjunto uma planificação para uma turma de 9º Ano que partilhavam enquanto, respetivamente, professoras de Inglês e de Língua Portuguesa. Segundo o texto SPCE, ao passo que o primeiro par planificou a sua intervenção didáctica em convergência com o pensamento teórico construído em torno do tema, as Profs. que formaram o segundo par manifestaram diferenças conceptuais entre si no tocante à percepção da validade didáctica da CAP e dificuldades em articular objetivos de ação didáctica, numa perspetiva interdisciplinar, tal como se esclarece no passo que transcrevo.

“Por sua vez, no plano do trabalho dos pares, verificou-se que um deles conseguiu conceber a sua planificação didáctica, incorporando claramente aspectos essenciais da abordagem didáctica da competência plurilingue (...). O outro par revelou maior dificuldade em articular o trabalho entre os seus elementos, responsáveis por duas línguas – Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira 1 (LE) – na mesma turma. Não foi consensual entre as duas professoras a percepção da pertinência educativa do conceito de competência plurilingue, assim como a definição de objectivos de aprendizagem para os dois espaços curriculares” (Anexo e quadro citados, SPCE).

As divergências verificadas ficam, assim, mais situadas em elementos particulares da equipa, transparecendo do texto que a Prof. 1 terá sido particularmente dissonante, já que, na tentativa de se clarificar o teor do desencontro conceptual no interior do par Prof. 1/Prof. 4., se identificam obstáculos que se prendem com prioridades atribuídas à aprendizagem da língua estrangeira – *“Em particular, colocou-se a questão de saber até que ponto o conceito de competência plurilingue compromete o entendimento das prioridades educativas das disciplinas de línguas, diluindo o que pode ser considerado o seu objetivo fundamental: saber comunicar, em língua estrangeira, de forma adequada com um falante de outra língua”.*

Na mesma linha mas expondo evidências de adesão individual a um pensamento que advoga uma abordagem do E/A de línguas que tenha em conta a noção de CAP, o texto CIDInE destaca a Prof. 2, pela sua aproximação à temática e pelo trabalho de intervenção didáctica que desenvolveu em consonância com ela:

“A nossa análise focaliza-se, neste momento, nos sinais de desenvolvimento evidenciados por um dos Profs. participantes e pelos alunos que implicou na experiência. (...)

Procurando caracterizar sumariamente estes intervenientes, refira-se que se trata de um dos Profs. que levou a cabo uma intervenção mais próxima dos fundamentos teóricos da temática didáctica trabalhada” (Anexo e quadro citados, CIDInE).

Do mesmo modo, a comunicação APPI, de que a Prof. 2 foi primeira autora, contém dois slides que valorizam as potencialidades didáticas da CAP, confirmando que esta

Prof. as reconheceu e as tomou como referente na orientação do seu trabalho (Anexo e quadro citados, APPI).

Prossigamos na busca de indicadores de convergência e/ou de divergência conceptual entre os elementos da equipa ICA/DL, imergindo agora nos dados obtidos através de técnicas de inquirição junto desses elementos (ANEXO XXV, quadros 4 a 7).

Corroborando resultados já aqui evidenciados, o Quadro 4 mostra que Acds. e Profs. identificaram, no balanço que fizeram após a conclusão do projeto durante a entrevista, a existência de tensão conceptual ao longo do percurso, nomeadamente no que se refere à CAP como tema passível de didatização. Com efeito, essa parece ser uma percepção comum no seio do grupo, embora a Acd. 4 e a Prof. 2 sejam menos precisas na clarificação do foco dessa tensão – a primeira relaciona-a com conceitos, presumivelmente os conceitos centrais da temática do projeto, e a segunda diz que houve pessoas que se *“mostraram um pouco renitentes”*, sem explicitar o objeto dessa resistência⁹³.

Quadro 4 – Tensão Conceptual na Equipa ICA/DL

<p>Acd. 1</p> <p>B30: houve alguns momentos de tensão . entre . os as colegas da escola . entre elas e nós . acho que apesar de tudo . houve . uma certa . clivagem entre as professoras da escola e nós . e entre as professoras da escola também houve . posturas distintas . e relacionamentos mais . harmoniosos e menos harmoniosos (...)</p> <p>B32: agravou-se na altura dos projetos de . intervenção</p>
<p>Acd. 2</p> <p>B39: senti que havia . desencontro também houve . nalguns momentos . de . eles sentirem que . eu lembro-me perfeitamente de algumas discussões em que se dizia mas agora como é que nós vamos meter isso? estamos a fazer isto e como é que vamos incorporar isso? e portanto . parecia que ia que ia ser . metido a martelo</p>
<p>Acd. 3</p> <p>B21: começámos a ver . como era difícil . para as pessoas . conciliarem . a teoria e a prática . e (...) e quando a gente avançava . com uma sugestão . as pessoas as pessoas . ficavam com um ar como quem quem diz tudo isso é muito bonito . mas . é impossível não se pode fazer . não com os nossos alunos porque os nossos alunos são assim ou são assado</p>
<p>Acd. 4</p> <p>B48: foi um momento em que . eles trouxeram . os professores trouxeram o que é que estavam a fazer como é que podiam desenvolver isso . como é que podiam relacionar . umas coisas com as outras e acho que aí toda a gente ficou interessada (...) mas não funcionou bem para todo o</p>

⁹³ Por si sós, estes dados parecem insuficientes para determinar que a Prof. 2 se refere a atitudes face ao tema do projeto; contudo, o facto de o seu testemunho ter surgido a par (no tempo, no contexto de produção e no objeto central de referência – o ICA/DL) com os das outras entrevistadas e de todos eles partilharem o mesmo foco, leva a admitir que esse seja também o seu referente.

<p>grupo havia claramente um grupo que também estava irritado com essa história . a desenrolar-se . que era o grupo que se calhar tinha menos história .</p> <p>B67: momentos . confusos . o momento em que se esteve aqui . uma sessão inteira . a discutir não sei bem o quê não cheguei a perceber o quê . o que é que estava a ser discutido ... foi uma sessão aqui . nesta sala . em que várias pessoas se enervaram em vários momentos até a (menciona a Prof. 4) se enervou (...)</p> <p>B68: a (menciona a Prof. 1) . que também se enervou que . que se esteve a discutir uma série de coisas . que têm a ver com os conceitos</p>
<p>Prof. 1</p> <p>B30: e acho que nós nos nos . concentrámos muito no tema . e esquecemos que o tema ia ser implementado numa turma . e com uma turma . com características especiais . únicas . e acho que ficámos muito pelo tema e pouco pouco pela conversa sobre . a turma . foi pena . foi uma pena (riso)</p> <p>B36: foi olha para mim o que marcou bastante e foi o que me fez desmotivar bastante foi . a escolha do o dia em que nós viemos aqui para (riso) e saímos daqui com a ideia que o tema ia ser . o plurilinguismo .</p>
<p>Prof. 2</p> <p>B55: acho que . as pessoas . tiveram . se mostraram um pouco renitentes em determinado momento do projeto e que isso . dificultou . um bocadinho . uma mudança . nas suas práticas</p>
<p>Prof. 3</p> <p>B42: penso que se prolongou que que as sessões se prolongaram um bocadinho no tempo e . quando . chegámos à altura de . de fazer as planificações . e de . de as pôr em ação . o tempo ficou muito apertado e . as pessoas sentiram-se um bocado nervosas e também nessa altura . se calhar as pessoas os académicos aqui também tinham . muito mais coisas . saídas . e isso criou . aqui assim um ambiente . um bocadinho . desagradável . um bocadinho desconfortável</p>
<p>Prof. 4</p> <p>B41: não sou capaz de situar no tempo . mas sou capaz de dizer mais ou menos . o . o o quando nós estávamos a procurar definir . o que é que . íamos . qual era a ... como é que íamos . pôr . como é que íamos . relacionar . os aspetos da investigação . com aquilo que nós podíamos fazer em sala de aula . quando cada um começou à procura do seu próprio projeto individual . e acho que aí esse foi o momento . pelo menos . que me lembre . agora . que acho que foi assim . importante . para definir as relações . porque porquê? porque aí . se criaram algumas tensões</p>

Contudo, os dados reunidos neste Quadro 4 permitem perceber que a equipa não tem uma representação comum acerca do modo como se distribuíram entre si os diferentes posicionamentos face ao tema (ie, dos polos que protagonizaram as tensões, cisões ou conflitos que identificam), o que se torna mais claro se a estes dados associarmos outros contidos em outros trechos da entrevista.

A maioria dos elementos da equipa (Acd. 1, Acd. 2, Acd. 3, Prof. 1, Prof. 3) aponta desentendimentos entre Profs. e Acds., mas apenas a Prof. 3 as reduz a essas participantes⁹⁴:

⁹⁴ Note-se que a justificação explícita para um relacionamento “menos agradável” é a ausência das Acds. na altura de discussão das intervenções didáticas – “os académicos não estarem quando realmente . nós professores . precisávamos”. Tal ausência física não é sinal de divergência conceptual, mas a Prof. em causa refere também “um . desentendimento entre . aquilo que se tinha pensado . em termos de planificações” (sublinhados meus), o que remete para desacertos ao nível do pensamento que informou a planificação das intervenções.

“B42: penso que houve ali uma fase em que . o relacionamento foi menos . agradável . em que as pessoas houve aqui um desconforto . entre as pessoas . um . desentendimento entre . aquilo que se tinha pensado . em termos de planificações e . e . portanto das pessoas não estarem . se calhar de não estarem quando de facto as pessoas neste caso . mais os académicos não estarem quando realmente . nós professores . precisávamos” (ANEXO XXV, Quadro 7, Prof. 3)

A Acd. 1 diz ter existido tensão entre Acds. e Profs. mas também entre as Profs.. A Acd. 2, como se vê no excerto apresentado no Quadro 4, identifica desencontros entre Acds. e Profs. mas também afirma que ela própria se interrogou sobre as possibilidades de didatização do conceito de CAP – *“B28: na altura estava minimamente a tentar perceber . se eu própria achava potencialidades . ao conceito e se e se . e se . sei lá e se poderia integrá-lo não sei portanto”* (Anexo e quadro citados, Acd. 2). Mais do que isso, sentiu-se distante do projeto pelo distanciamento que sentiu face ao tema, o qual relaciona preferencialmente com as Acds. 1 e 4, reconhecidas como investigadoras de referência em Portugal no estudo da CAP:

“B2: nunca me senti . que eu tinha muito a dizer . naquela área no projeto . pelo próprio conteúdo do projeto agora aí tem a ver um bocado com isso o facto de termos escolhido . uma temática . que tinha mais a ver com as colegas com a (menciona a Acd. 4) e com com a (menciona a Acd. 1) . não é?” (Anexo e quadro citados, Acd. 2)

A Acd. 3 considera que também houve conflito entre as suas colegas do DDTE/UA, no momento de pensar as intervenções didáticas, já que, em seu entender, as Acds. com maior domínio sobre o tema, por vezes, reconheceram pouco interesse às propostas avançadas por outras. E, em sua opinião, terá ainda havido conflito entre as Profs., justificado por diferenças que se prendem com a individualidade da pessoa, conflito que as terá dividido em dois pares:

“B23: portanto no grupo no grupo dos académicos (...) houve alguns momentos de conflito . porque . quando chegámos . a vias de facto (riso) concluímos . que nem todos víamos . as coisas da mesma maneira . () (*) havia algumas pessoas mais .. havia algumas . portanto as colegas as colegas que estavam mais dentro dos aspetos teóricos . da problemática .*

tinham um bocado de tendência . para . considerar . certos textos como . a bíblia . do tema . isso exasperava um bocado as outras (riso) colegas . como . quando . quando as menos teóricas sobre o assunto apresentavam sugestões práticas por vezes . por vezes as mais dominadoras da bibliografia achavam que aquilo que não não tinham grande interesse (...) depois no no no grupo de . das das professoras . também houve . também houve momentos de cumplicidade e momentos de conflito não é? (...) porque . eram todas pessoas diferentes e tinham maneiras diferentes de de ver . de ver as coisas . (...)

B24: o que acabou por criar algumas situações . finais . difíceis de gerir . do género haver duas colegas . que . estavam encantadas e queriam até fazer mais . e duas que estavam extremamente frustradas . que só lhes . dava a impressão de que lhes que o que lhes apetecia era ir-se embora e deixar o grupo” (Anexo e quadro citados, Acd. 3)

De igual modo, a Prof. 1 começa por enfatizar oposições entre Acds. e Profs. mas adiante ressalva que essa é uma visão pessoal e que a generalização não é ajustada:

“B36: antes de vir para aqui . eu já tinha uma uma . uma intuição de que o tema ia ser esse . fosse qual fosse o tema que nós escolhêssemos na escola (...) eu acho que ia haver sempre maneira . de a universidade pôr esse tema (riso) . pôr o plurilinguismo . a funcionar (...) e a partir daí penso que eu desmotivei bastante também

B56: se calhar o que a gente esperava . o que eu esperava . eu falo sempre no nós mas não devia sou eu” (Anexo e quadro citados, Prof. 1)

A Prof. 2 e a Prof. 4, por seu turno, parecem referir tensões entre Profs. e Acds., demarcando-se contudo da visão que terá levado as primeiras a opor-se às segundas:

“B55: acho que . as pessoas . tiveram . se mostraram um pouco renitentes em determinado momento do projeto” (Quadro 4, no corpo de texto)

“B28: houve o entendimento de que . essa . assim como nós fazíamos na prática também outros tinham de fazer na prática . não é? os professores da da . daqui também tinham que fazer na prática tinham que fazer mais

connosco tinham de fazer planos connosco não acho que tivesse sido o que eu acho é que . por razões de tempo . de calendário . como nós reconhecemos sempre isso . às vezes . foi impossível nós termos um bocadinho mais essa . almofadinha que nós queríamos ter essa . estarmos um bocadinho mais a refletir sobre determinado aspeto irmos um bocadinho . com as coisas mais . se calhar mais organizadas” (ANEXO XXV, Quadro 7, Prof. 4)

Pouco coincidentes entre si, as perceções da equipa parecem, no seu conjunto, concorrer para a ideia de que as divergências conceptuais foram vividas entre pessoas, a partir dos seus modos individuais de compreender a problemática que decidiram trabalhar, mais do que ditadas por culturas ou visões peculiares atribuídas a grupos, de Acds. ou de Profs.. O facto de a Acd. 2 e a Acd. 3 terem sentido na primeira pessoa afastamento ou conflito em relação ao tema ou a aspetos da sua abordagem determina algum teor de divergência conceptual entre as Acds., o que desde logo anula a possibilidade de distâncias exclusivamente entre dois grupos, o das Acds. e o das Profs.. Este é o entendimento da Acd. 4, que nos excertos seleccionados no Quadro 4 refere momentos de cisão no grupo e que, em outro passo da entrevista, sintetiza a sua visão do modo como as tensões se distribuíram:

“B68: é preciso ver que as tensões . são tensões também elas . diferentemente . agrupadas . isto é (...) são tensões inter grupos claro mas são também tensões intra grupos” (ANEXO XXIII, Quadro 7, Acd. 4)

Analisemos, por isso, a partir dos dados recolhidos nas respostas aos questionários (Q2/Profs. e Q/Acds.), nas NA e nestas entrevistas, outros aspetos do modo como cada um dos elementos da equipa viveu a sua relação com o tema e percebeu a relação que os restantes com ele estabeleceram, registando eventuais sinais de evolução do seu pensamento ao longo do projeto.

Assim, a Acd. 1 coloca-se claramente na posição que as Acds. 2 e 3 lhe tinham reconhecido a par com a Acd. 4, referindo-se à CAP como um tópico que domina, que é do seu interesse, e assumindo a sua intenção de conquistar outros para o trabalho sobre ele:

“B5: na forma como . tentei explicar e convencer os outros porque na investigação também . quando se faz investigação acho que estamos de

alguma maneira convencidos de alguma coisa nós próprios . tentei convencer as outras pessoas . da importância do trabalho com a Competência Plurilingue . e de descobrirem elas próprias formas de a trabalhar” (ANEXO XXV, Quadro 7, Acd. 1)

Esses outros que pretende envolver – “as outras pessoas” (trecho citado acima) – parecem na realidade ser sobretudo as Profs.. A meio do percurso, no arranque do PIF/F2, manifesta alguma surpresa e confiança face à atitude destes elementos da equipa perante o tema do projeto, que, na sua opinião, foi mais construtiva nessa fase do que a das Acds. – “..., pensava que a ‘motivação dos alunos’ ia ser uma das temáticas, o que não aconteceu (...). Acho que as professoras demonstraram vontade de aprender, mais do que as Académicas” (ANEXO XXV, Quadro 5, Acd. 1). E é também em relação à ação destas Profs. no tratamento do tema que, quando é entrevistada no final do projeto, manifesta algum desapontamento:

“B66: acho que o tema não foi de modo nenhum trabalhado (...)

B68: foi trabalhado . por exemplo nomeadamente a (refere a Prof. 2) . mas acho que . foi um início . para compreensão do que se passa . e . com os alunos com os aprendentes com as situações de comunicação intercultural . acho que merecia . as professoras . e nós . merecíamos um aprofundamento nem nós compreendemos exatamente quais são os obstáculos . ao desenvolvimento desta competência na escola . nas práticas das professoras (...) não fiquei a saber foi . por que é que elas . não quiseram desenvolver (...) não compreenderam o conceito? . têm representações da língua e das práticas educativas . muito afastadas das que exigem o trabalho deste tipo?” (ANEXO XXV, Quadro 7, Acd. 1)

De algum modo, perspetivando-se como elemento interessado em “convencer” as Profs. da importância de um trabalho didático centrado na CAP e perspetivando estas como agentes de desenvolvimento dessa competência nas suas práticas na escola (desenvolvimento este que, do seu ponto de vista, poderá ter ficado limitado porque as Profs. “não compreenderam o conceito” ou porque “têm representações (...) muito afastadas das que exigem o trabalho deste tipo”), a Acd. 1 exclui-se como participante de um processo colaborativo de coconstrução sobre a temática. Da mesma maneira, o seu testemunho sugere que não atribui às restantes Acds. um lugar enquanto pares das

Profs. nesse processo partilhado de coconstrução ou de reconstrução conceptual colaborativa em torno de um objeto temático. Embora no questionário as refira como elementos das quais se esperava uma atitude de aprendente, parece na entrevista que o objeto de aprendizagem destas participantes do ICA/DL era, em seu entender, distinto do das Profs., na medida em que o associa à compreensão dos obstáculos ao desenvolvimento da CAP na escola, omitindo qualquer alusão ao aprofundamento do conhecimento sobre o próprio conceito. O projeto não parece pois ter sido por si entendido como espaço de questionamento pessoal (ou de questionamento por parte das outras Acds.) do seu conhecimento sobre a CAP, mas sim como oportunidade de melhor conhecer os obstáculos que se levantam a esse conhecimento, no terreno.

A Acd. 2 assume uma posição diferente face ao tema, afirmando-o como área de aprendizagem pessoal que desenvolveu ao longo do projeto:

“B2: era uma área para mim de aprendizagem . eu estava um bocado também a nunca tinha pensado muito na na nas questões nos moldes em que elas as colocam . da . plurilinguismo da . diversidade de . das várias línguas da intercompreensão eu hoje já estou mais capaz de perceber isso . mas talvez até tenha sido nestes dois últimos anos que eu tenha . percebido um pouco . melhor isso portanto na altura ainda era muito novidade para mim . e portanto senti-me de fora a a a esses diferentes níveis não é?” (ANEXO XXV, Quadro 7, Acd. 2)

Apesar desse entendimento potencialmente encorajador de envolvimento num trabalho colaborativo de construção de conhecimento sobre o tópico, a sua reduzida familiaridade com este levou-a inversamente, como vimos e como aqui reafirma, a sentir-se afastada do projeto.

Embora diga ter um conhecimento menos profundo do tema do que outros colegas do grupo, presumivelmente as Acds. 1 e 4, a Acd. 3 dá conta de ter realizado reflexão e trabalho nesse domínio antes da sua participação no ICA/DL, que a levaram a encontrar conexões úteis com a sua área de trabalho:

“B2: algumas . muitas das ideias que foram trabalhadas eu já eu já as conhecia . não tão bem como outros colegas do grupo . porque . não . não tenho . não tenho trabalhado . no ensino de línguas estrangeiras . mas . conhecia por por por assistir a . a conferências . participar em seminários .

que essas que essas colegas organizam . porque estive com elas . num projeto . e porque . também também embora esteja embora esteja mais associada ao ensino do português como língua materna . também tenho que ir buscar esses conhecimentos (...)” (ANEXO XXIII, Quadro 7)

Terá, assim, partido com uma atitude de disponibilidade para a exploração do tema no âmbito do ICA/DL e, apesar de, como ficou dito, ter identificado no desenvolvimento do projeto momentos de divergência entre as Acds. no tocante a estratégias de didatização da CAP, revela sinais de reconhecimento da pertinência do tópico, designadamente, quando se refere a alguma dificuldade ou oposição sentida por parte das Profs. perante propostas de realização didática avançadas pelas Acds.:

“- não foi fácil abordar as questões teóricas e construir pontes entre estas e a prática dos professores, (...) por vezes, as professoras mostraram alguma hesitação relativamente à operacionalização dos conceitos teóricos apresentados” (ANEXO XXV, Quadro 6, Acd3, 04.07.2005)

“B21: quando se tratava da teoria . o outro lado calava-se e ficava a olhar para nós . quando se tratava da prática . parece que o outro lado estava um bocadinho à espera que nós nos calássemos . para ouvir . o o que elas tinham a dizer . e quando e . e quando a gente avançava . com uma sugestão . as pessoas as pessoas . ficavam com um ar como quem quem diz tudo isso é muito bonito . mas . é impossível não se pode fazer” (ANEXO XXV, Quadro 7, Acd. 3)

A Acd. 4 não faz referências à sua posição face ao tema e torna-a pouco explícita no seu discurso. Por outro lado, a relação dos outros elementos da equipa, particularmente das Profs., com o tópico de trabalho está muito presente. Assume, contudo, algum domínio sobre ele ao referir-se como elemento que fornecia sugestões de leitura teórica – *“... eu às vezes trazia . textos . olha é para ler isto é para ler aquilo...”* (ANEXO XXV, Quadro 7, Acd. 4) –, mas questiona esta estratégia que partilhou com outras Acds. (*“nós”*), admitindo que ela poderá ter suscitado sentimentos de reserva por parte das Profs. que a podem ter sentido como diretiva:

“B44: portanto eu aí nessa altura interroguei-me assim (...) para que é que trouxe isto ? se calhar não devia ter trazido . se calhar deveria ter havido outra estratégia outra . forma de fazer as coisas ... havia alturas onde

claramente nós sentíamos que . algumas pessoas poderiam pensar que nós estávamos a impingir coisas . coisas de todo o tipo . desde conceitos . a autores a bibliografia” (Anexo e quadro citados, Acd. 4)

Embora identificando sinais de convergência entre elementos do grupo em determinados momentos – “B48: *foi um momento em que . eles trouxeram . os professores trouxeram o que é que estavam a fazer como é que podiam desenvolver isso . como é que podiam relacionar . umas coisas com as outras e acho que aí toda a gente ficou interessada*” (Anexo e quadro citados, Acd. 4) – entendeu, logo após o período de planificação do projeto durante o PIF/F1, que o processo de negociação falhou e que a CAP foi um tema imposto pelas Acds. à revelia dos interesses das Profs.:

“...que iríamos construir um projecto que lhes interessasse (e acho que talvez não!!!!)

...a sensação que eu tenho é que lhes impusemos um tema. Não houve negociação alguma, acho que todo o processo de negociação falhou em absoluto” (ANEXO XXV, Quadro 5, Acd. 4).

A Prof. 1 confirma esta leitura mais problematizadora que a Acd. 4 faz do processo de negociação e de trabalho sobre o tema no seio da equipa, numa visão pessoal que evolui e se consolida à medida que o projeto se vai desenvolvendo e que acaba por desmobilizá-la.

Na resposta ao Q2/Profs., no início do PIF/F2, identifica o tema como dificuldade a enfrentar no desenvolvimento do projeto e elenca ramificações já então sentidas e antecipadas a partir desse problema por si percebido. A reduzida clareza da sua compreensão do conceito de CAP e as reservas pessoais quanto às suas potencialidades didáticas levam-na a reear efeitos negativos sobre si em termos da sua disponibilidade futura para se envolver em outras iniciativas de parceria com Acds.. Embora admitindo uma atitude pessoal eventualmente inapropriada e algo imediatista na abordagem de situações ou problemas concretos da profissão, legítima o seu desejo de resolução dos seus problemas como elemento de motivação e diagnostica distâncias entre interesses de Profs. e de Acds. como fator inibidor de colaboração:

“O tema em si! A competência plurilingue é ainda, para mim, algo muito confuso e confesso sentir um certo cepticismo quanto à possibilidade de

desenvolvê-la em sala de aula. Temo que este cepticismo me desmotive, não a realizar este trabalho em curso, mas outros que possam surgir no futuro em parceria com académicos. Talvez seja um erro procurarmos respostas apenas para problemas/situações imediatas mas a motivação depende também de vermos os nossos “problemas” resolvidos. O afastamento de interesses entre académicos/professores pode inibir a cooperação” (ANEXO XXV, Quadro 4, Prof. 1).

As entradas na sua NA registadas entre 25.06.2004 e 22.04.2005 dão conta da evolução do seu pensamento e dos seus sentimentos face ao tema e do modo como estes se repercutiram na sua atitude perante o projeto. Tal como transparece da citação anterior da sua resposta ao questionário, as suas reservas relativamente à CAP e à sua validade didática começaram a ganhar forma na fase final do PIF/F1, quando foram tomadas as decisões iniciais sobre o tema a trabalhar. Nessa altura, desenvolve reflexão a partir de questões que levanta centradas no conceito de CAP e na (im)possibilidade de o didatizar (ANEXO XXV, Quadro 6, Prof. 1, 25.06.2004 e 02.07.2004), manifestando já ceticismo, mas também ainda alguma abertura de pensamento que a leva a admitir lacunas pessoais de conhecimento e a necessidade de desenvolver pesquisa sobre o tema:

“O que entendemos por desenvolver uma CCP⁹⁵? Qual o objectivo do desenvolvimento dessa competência em sala de aula? Para que fins queremos desenvolvê-la? Que requisitos serão necessários para o prof. e para o aluno? Qual é o peso da CCP relativamente à competência da comunicação? De que modo é que ela concorre para uma comunicação eficaz em diferentes contextos?

(...) Só conheço uma forma de aprender eficazmente uma língua: a exposição a essa mesma língua. (...) Há que saber criar condições pedagógicas que tornem essa exposição frutífera e ainda não consegui identificar a contribuição que o desenvolvimento da CCP pode trazer. (...)

Well, well, well, ja sei que devo pesquisar sobre o tema. Há aqui muita ignorância pelo meio” (Anexo e quadro citados, Prof. 1, 25.06.2004).

⁹⁵ Sigla para competência de comunicação plurilingue.

Já no decorrer do PIF/F2, o seu distanciamento do tema vai-se, progressivamente, agudizando. Embora reconhecendo que o conceito de CAP se tornou mais claro com o avançar do trabalho do projeto, mantém dúvidas e objeções relativamente à sua rentabilização didática:

“5. Quanto ao tema competência plurilingue, ainda não parece suficientemente claro para todos, ou melhor, parece estar mais clara a sua definição mas não está claro o papel que as aulas de línguas estrangeiras têm no desenvolvimento dessa competência e algumas questões continuam no ar” (Anexo e quadro citados, Prof. 1, 05.04.2005).

Esta mesma posição é ilustrada na reflexão que desenvolve após ter enunciado comentários sobre o funcionamento de uma sessão de trabalho. Começa por referir preocupações do Conselho da Europa no quadro da temática do plurilinguismo e da CAP e as chamadas de atenção para os perigos da hegemonia do inglês como língua de comunicação internacional para, contrapondo, desenvolver um pensamento que valoriza a preparação dos alunos na escola para o domínio eficaz de uma língua, entendida como código comum de comunicação (note-se que os sublinhados são da autora):

“..., isso só prova a necessidade que todos sentimos em encontrar formas comuns de comunicação eficaz entre povos de diferentes línguas. (...)

Penso que no contexto actual a língua inglesa é, quer queiramos quer não, um passaporte para o outro lado” (Anexo e quadro citados, Prof. 1, 05.04.2005).

Na última entrada da sua NA, constrói a sua reflexão com base na leitura de bibliografia de referência e, denotando uma mudança no seu pensamento, parece vislumbrar alguma viabilidade didática para o tema. Ainda assim, aponta obstáculos, em seu entender, impeditivos da abertura da aula de línguas ao trabalho com a CAP:

“Podemos levar os alunos nesse processo? Talvez, mas não em qualquer etapa da sua aprendizagem. (...)

Mas será esta ideia – de que o contacto com diferentes línguas leva a uma maior abertura ao outro – suficiente para sustentar a hipótese de abrir a aula

de língua estrangeira a outras línguas de forma sistemática? Ainda não estou convencida, ...” (Anexo e quadro citados, Prof. 1, 22.04.2005)

O fecho desta que foi, como disse, a última entrada na sua NA parece ser também o remate simbólico da sua esperança no ICA/DL. Numa clara manifestação de frustração e numa atitude muito crítica, afirma que o processo de preparação das intervenções didáticas impôs decisões (“*sugestões’ fornecidas*”) às Profs., e anuncia, na frase final, a sua desistência de acreditar no projeto:

“Não estava mesmo à espera daquilo que se passou. Agora vejo o que era esperado de nós, formandas. Sim, sinto-me uma formanda e não uma colaboradora numa equipa de colaboração. Esperava-se que fossemos capazes de delinear sozinhas uma estratégia de implementação da competência plurilingue nas nossas aulas. Aí admito que a lacuna foi minha: não fui capaz de o fazer sozinha e nem fui capaz de atingir o alcance das “sugestões” fornecidas.

Fica para uma próxima.”

Após o final do percurso de investigação/formação, aquando da entrevista, renova os seus argumentos de oposição ao tema, ao qual reconhece valor se enquadrado em preocupações sociológicas, mas que refuta como tópico de interesse didático:

B56: não é um tema que me agrada de maneira nenhuma . não é um tema que eu eu não não consegui ver o interesse do tema na . na sala de aula sei do interesse do tema conheço o interesse do tema porque li e acho interessante . do ponto de vista sociológico . agora do ponto de vista . didático . de sala de aula . com os alunos que eu tenho . que aí é que está a realidade que eu conheço . e com os problemas que os meus que os nossos alunos têm . e com os problemas que nós temos que lidar que são imensos . esse não é de maneira nenhuma uma prioridade” (ANEXO XXV, Quadro 7, Prof. 1)

Do mesmo modo, existem nos dados sinais de mudanças no pensamento da Prof. 2 relativamente à CAP. Contudo, essa evolução parece ter conduzido esta Prof. a um posicionamento inverso ao da Prof. 1, levando-a no final do projeto a afirmar que a sua compreensão da CAP foi decisiva para a mudança das suas práticas:

“B51: teve . para mim o . particularmente o momento em que . não se passei a entender sim . mas o conceito não está totalmente claro na minha cabeça de forma alguma . mas quando quando eu . percebi o que era . a competência plurilingue esse foi um momento muito muito alto e muito importante para mim . e . e acho que isso mudou a a minha forma de de . de ensinar de dar aulas” (ANEXO XXV, Quadro 7, Prof. 2)

Quando respondeu ao Q2/Profs., numa altura em que se iniciava o PIF/F2, o seu sentimento relativamente ao tema parecia ser de expectativa positiva, esperando que o seu envolvimento no projeto a ajudasse a integrar formas de desenvolver a CAP no trabalho com os seus alunos:

“Após a realização do mesmo poderei eventualmente estar mais apta a ajudar a desenvolver nos alunos a competência de aprendizagem, nomeadamente a competência plurilingue por forma a que possam comunicar em inglês de modo mais eficaz” (ANEXO XXV, Quadro 4, Prof. 2).

Contudo, as divergências percebidas no seio do grupo parecem ter desestabilizado, ainda que provisoriamente como veremos adiante, o modo como a dada altura se relacionou com o trabalho sobre o tema do projeto. As entradas na sua NA durante o mês de março de 2005 testemunham esse período, que inicialmente foi de dúvida mas que progrediu no sentido de alguma manifesta oposição conceptual:

“Saí desta sessão com uma tremenda dor de cabeça e com a sensação de estar no meio de uma conversa de surdos. (...)

Não sou capaz de referir/reproduzir a posição dos académicos ou mesmo a da minha colega (menciona a Prof. 1) mas sei que se contrapunham em vários aspectos. Lembro-me vagamente de estar mais de acordo com a minha colega” (ANEXO XXV, Quadro 6, Prof. 2, 03.03.2005).

“Em conversa com a minha colega (menciona a Prof. 1) e a propósito da famosa sessão de Fevereiro, concluímos que nos sentimos perdidas. (...) Questionámos a pertinência de desenvolver nos alunos esta competência por acharmos que ela possivelmente só se pode adquirir com as aprendizagens que se fazem ao longo da vida e com as necessidades concretas de cada indivíduo” (Anexo e quadro citados, Prof. 2, 23.03.2005).

Esta perturbação no pensamento da Prof. 2 parece ter sido desencadeada, como já adiantei, por clivagens na equipa que, segundo as suas palavras, opuseram a Prof. 1 e as Acds.; de novo, a Prof. 1 destaca-se como protagonista das tensões vividas relativamente ao tema. Na sequência dos episódios que relata, a Prof. 2 acabou por concluir que o tema de um projeto orientado por princípios colaborativos foi, na realidade, imposto pelos Acds., na intenção de servir os seus interesses e com prejuízo dos interesses das Profs.:

“Quando entrámos no projecto manifestámos vontade de trabalhar a competência de aprendizagem dos alunos e vemo-nos agora a trabalhar as competências de aprendizagem e plurilingue. Não conseguimos detectar o momento e de que forma o plurilinguismo entrou neste projecto e sentimos isso como uma ‘imposição’ dos académicos. (...) Sentimos que a utilidade deste trabalho é mais proveitosa do ponto de vista da UA do que para a escola. Pusemos em causa a utilidade deste trabalho de projecto por não conseguirmos enxergar a aplicabilidade do mesmo na nossa profissionalidade” (Anexo e quadro citados, Prof. 2, 23.03.2005).

Porém, a sua atitude sofreu um câmbio que se torna notório na entrada de 28.04.2005 (Anexo e quadro citados, Prof. 2), da qual transparece um forte convicção na defesa do conceito de CAP, convicção que a leva a sentir-se segura para intervir socialmente, dirigindo à SIC (Sociedade Independente de Comunicação) uma reflexão de contestação a propósito do uso que o ator Ricardo Pereira fez da língua portuguesa no desempenho de uma personagem numa novela brasileira. Note-se como assume essa confiança pessoal, no modo como expõe a sua condição de alguém que se inicia no estudo do tema:

“Numa época em que a nível mundial tanto se discute, fala pesquisa e trabalha em formas de desenvolver a ‘competência plurilingue’ do indivíduo e ‘competência plurilingue’ implica não só a capacidade que o indivíduo possui de activar mecanismos que lhe permitam fazer-se compreender e comunicar numa língua que não a sua, mas também na sua própria língua, independentemente dos diferentes níveis e registos de língua (definição muito rudimentar de quem está a dar os primeiros passos nestas questões do plurilinguismo) e sendo o Brasil um país que tanto quanto sei se dedica a essa área de investigação, juro que me surpreendeu ver o Ricardo a falar

assim. Só percebemos que é português porque se referem a ele como ‘o português’.”

Esta mudança do pensamento e da atitude desta Prof., que a coloca no polo oposto da Prof. 1 no que toca à relação que ambas construíram com o conceito de CAP, é justificada pela própria no texto que escreve em novembro de 2005 e que constitui a última entrada da sua NA (Anexo e quadro citados, Prof. 2). Olhando retrospectivamente para as reflexões que redigiu ao longo do projeto, dá-se conta dessa mudança, que teve origem, primeiramente, na sua compreensão de “aspectos” relativos ao conceito de CAP e no facto de ter conseguido articular o tema com a sua atividade de Prof. de Língua, planificando a sua intervenção didática autonomamente, mas em interação com a equipa:

“A percepção de alguns aspectos que são parte integrante do conceito de competência plurilingue e a decisão do grupo de trabalho de partir para a elaboração dos planos de intervenção didáctica e ver como as competências de aprendizagem e plurilingue podiam ser incluídas nos mesmos foi o ponto de viragem. O trabalho de planificação e construção de materiais didácticos (e o facto de ter conseguido incluir aspectos da competência plurilingue de forma autónoma, melhor explorados e explicitados no plano de intervenção durante as sessões com os membros do grupo) deram-me especial prazer. Aguçaram a minha reflexão e alguma criatividade.”

Para além disso, o facto de ter recolhido dados empíricos a partir da intervenção didáctica e de estes terem corroborado a pertinência do tema é também por si apontado como determinante da sua percepção visivelmente positiva da validade do tópico didático trabalhado pela equipa, atestando o poder da investigação, que conscientemente destaca como fator crucial da sua mudança:

“Após as intervenções (relembro que apenas um terço das aulas previstas foram leccionadas) os, ainda que reduzidos, indicadores do desenvolvimento das competências de aprendizagem e plurilingue nos alunos foram o operacionalizar da mudança de atitude face à pertinência didáctica da competência plurilingue que se vinha a sentir desde Abril.”

Embora de um modo menos assertivo ao longo do percurso e menos definitivo no seu final, a Prof. 3 parece ter formado um pensamento crítico de objeção ao tema do projeto semelhante ao da Prof. 1. Numa fase inicial, correspondente ao período de

seleção do tópico de trabalho durante o PIF/F1, revela entusiasmo face à proposta avançada pelas Profs., numa altura em que as Acds. não tinham ainda intervindo – *“Temos, finalmente, um problema! (...) a **competência de aprendizagem**”⁹⁶* (ANEXO XXV, Quadro 6, Prof. 3, 18.06.2004). Esse sentimento mantém-se e reforça-se nos primeiros momentos de interação com as Acds., criando expectativas otimistas relativamente ao desenvolvimento do projeto que a equipa então preparava:

“Na última sessão (25.06.2004), ao tentarmos precisar e clarificar alguns conceitos-chave de modo a podermos proceder à elaboração do nosso projecto, foi interessante participar na discussão promovida pela (menciona a Acd. 4) que, “em três penadas” e duma forma clara e simples apresentou questões que se prendem com a abordagem didáctica por competências. Afinal, as ideias apresentadas até vão ao encontro daquilo que vamos fazendo no sentido de transmitir saberes e tentar desenvolver capacidades.

No entanto, surgiram também novas ideias e a possibilidade de fazer algo diferente e inovador. Além disso, os exemplos de projectos que se vão fazendo, a discussão acerca dos mesmos e a partilha de opiniões que foram surgindo na sequência dos exemplos apresentados suscitaram algum ânimo e a ideia de que o envolvimento no projecto que estamos a construir dará satisfação” (Anexo e quadro citados, Prof. 3, 28.06.2004).

Porém, a introdução da noção de competência plurilingue na sequência da proposta trazida para o grupo pelas Acds. levantou, desde logo, problemas. Tal como a Prof. 1 – *“B36: ...fosse qual fosse o tema que nós escolhêssemos na escola (...) eu acho que ia haver sempre maneira . de a universidade (...) pôr o plurilinguismo . a funcionar...”* (ANEXO XXV, Quadro 7, Prof. 1) – e também como a Prof. 2 no seu período de maior questionamento da validade do tema escolhido – *“Quando entrámos no projecto manifestámos vontade de trabalhar a competência de aprendizagem dos alunos e vemo-nos agora a trabalhar as competências de aprendizagem e plurilingue”* (ANEXO XXV, Quadro 6., Prof. 2, 23.03.2005) – também a Prof. 3 parece não ter corroborado a ideia teórica que sustenta a noção de CAP e que neste estudo se defende (cf. Parte II, II. 2.2.1) de indissociabilidade entre competência de aprendizagem e competência plurilingue. Por isso, os dados sugerem que estas Profs. sentiram que a segunda noção se sobrepôs à primeira.

⁹⁶ Destaque da autora.

Nesta medida, quando inquirida no arranque do PIF/F2, antecipa dificuldades para o desenvolvimento do projeto relacionadas com *“Distanciamento’ que estou a sentir entre Académicos e Professores do Ensino Secundário quanto à forma de encarar a realidade actual da aprendizagem de línguas”* (ANEXO XXIII, Quadro 4, Prof. 3). Na reflexão que vai desenvolvendo ao longo das entradas na sua NA não contesta a relevância da CAP no desenvolvimento da pessoa, mas questiona sistematicamente as suas potencialidades didáticas e de atualização na escola (ANEXO XXV, Quadro 6, Prof. 3, 28.06.2004, 25.01.2005, janeiro de 2005, 15.04.2005, abril de 2005), como se vê no trecho que agora cito:

“Na sessão de 19.01.2005, sob a orientação da (menciona a Acd. 1), foi analisada a noção de Competência plurilingue bem como aquilo que a mesma envolve. (...) Gostei bastante da sessão e do modo como a (menciona a Acd. 1) a orientou pois conseguiu transmitir entusiasmo e alegria relativamente àquilo que apresentou. Além disso as biografias linguísticas revelam ser um bom exemplo de plurilinguismo. (...)”

Voltando-me, agora para a minha sala de aula, interrogo-me: “E onde está o entusiasmo de aprender e comunicar em língua estrangeira (entre a maior parte dos meus alunos)?” (Anexo e quadro citados, Prof. 3, 25.01.2005)

Quando entrevistada no final do percurso, esta Prof. afirma algum desencanto face às suas expectativas iniciais, mas faz um balanço sobretudo positivo da experiência do projeto que, embora pouco explicitamente, parece estar relacionado com o modo como, em par com a Prof. 2 e a partir de sugestões que vieram do grupo, trabalhou o tema na intervenção didática que conduziu junto dos seus alunos:

“B49: nós também trouxemos para cá . algumas das nossas . questões das nossas dúvidas daquilo que nos preocupava . e portanto . isso . isso foi bom . mas penso que . não teve a dimensão que . no início . estava à espera . em relação depois às . à história das competências e às planificações . também penso que que foi interessante porque houve . ideias . giras que que se deram aqui nomeadamente . as aulas . que eu e a (menciona a Prof. 2) planificámos com base nalgumas sugestões” (ANEXO XXV, Quadro 7, Prof. 3)

Isoladamente entre as Profs., a Prof. 4 dá mostras de ter realizado um trajeto individual isento de tensões com efeitos dissuasores da sua disponibilidade para trabalhar a CAP. Ao contrário, manifesta desde cedo grande empatia com o tema, no qual descobriu a possibilidade de trabalhar, com os seus alunos, uma nova dimensão na aprendizagem de línguas:

“Neste momento, estou muito entusiasmada, porque me parece que vou ter a oportunidade de perceber, de forma mais cabal, como posso “concretizar” em sala de aula um sistema linguístico, mas como um caminho capaz de nos permitir conhecermo-nos melhor, enquanto indivíduos e enquanto povo. Embora saibamos isso, por vezes, na aula não há essa visibilidade” (ANEXO XXV, Quadro 4, Prof. 4).

A facilidade com que se aproximou de uma temática equacionada em conjunto com as Acds. e com que aceitou os desafios que a sua abordagem impôs parece estar relacionada com um desejo pessoal há muito acalentado de se envolver em parecerias com a universidade, que lhe permitissem desenvolver um trabalho que, embora orientado para a realidade de E/A na escola, se apoiasse num processo profundo de reflexão. Tal perspectiva, que poderá ter sido influenciada pelo facto de esta Prof. ser uma Prof. Mestre e de ter por essa via desconstruído uma visão antagónica da relação entre Profs. e Acds., está bem patente nos seguintes trechos da sua entrevista:

“B7: procurei . procurámos . não fui só eu procurámos aqui todos encontrar . caminhos . que . permitissem fazer essa investigação . relacionando com . os programas ou . estando sempre . em . consonância com aquilo que nós estávamos a dar . no meu caso foi com Os Lusíadas .

B12: esta (formação) correspondeu àquilo que eu já há muitos anos ambicionava que de facto . nós conseguíssemos alguma parceria da universidade e das escolas e . e que . sentíssemos um pouco esse essa almofada da teoria assim mais próxima do que sentimos às vezes noutras . noutro tipo de formação (...) às vezes noutra . quer dizer não senti . senti que havia mais uma . talvez não houvesse uma reflexão tão . consciente . estávamos ali mais para cumprir . uma função mais . prática mais funcional mais . ver como é que em sala de aula podíamos . como é que podíamos

fazer o aproveitamento para sala de aula . e não . termos esta reflexão .. de forma tão . tão sistemática e tão consciente” (ANEXO XXV, Quadro 7, Prof. 4)

Confirmando essa postura inquisitiva face a um tema que a interessou, a Prof. 4 enuncia, num dos textos reflexivos que apresentou como NA, questões emergentes da intervenção didática que realizou, questões essas que considera terem contribuído para o seu desenvolvimento profissional:

“Alguns tópicos de reflexão efectuada antes, durante e após as intervenções e que parecem ter contribuído para o nosso desenvolvimento profissional:

(...)

- Que problemas põe a comunicação?

- Como se pode comunicar?” (ANEXO XXV, Quadro 6, Prof. 4, dezembro de 2005)

Na conclusão desta análise, percebe-se que a aproximação ou distanciamento do tema foram movimentos pessoais vividos no seio da equipa ICA/DL, embora com algumas afinidades que se foram agregando ou desagregando com a evolução do projeto e do pensamento individual. Foram também movimentos que, em alguns casos, se mantiveram estáveis e que, em outros casos, evoluíram ao longo do projeto. Num pensamento mais convergente sobre a validade da CAP como tópico relevante em DL, embora com teores distintos de proximidade e de explicitude dessa proximidade, posicionaram-se as Acds. 1, 3 e 4 e as Profs. 2 e 4; por outro lado, a Prof. 1 ter-se-á destacado como protagonista da divergência conceptual face a estes elementos do grupo, tendo a Prof. 3 e a Acd. 2 mantido também posições de alguma distância, embora mais moderadas.

Parece assim que a maioria das Profs. e das Acds. da equipa foi predominantemente convergente na valorização do tópico que elegeram para trabalhar no seu projeto e que as tensões vividas no grupo decorreram do pensamento divergente sobretudo de um dos seus elementos. Reforça-se, assim, neste estudo a ideia de que as dinâmicas colaborativas dependem de todos e de cada um e que aqueles que nelas se pretendem envolver deverão atender às necessidades e expectativas do grupo e de cada um dos seus elementos individualmente, procurando sempre eliminar os ruídos de comunicação

e de mútuo entendimento – o sucesso da colaboração assenta, pois, também na perspectiva de realização pessoal.

A análise põe também a descoberto sinais de que o processo que conduziu à seleção da CAP como tema do projeto e que guiou o seu posterior tratamento ao longo do PIF/F2 não foi inteiramente negociado. Embora planeado e orientado nesse sentido numa fase inicial, sobrevieram indicadores de que a noção de competência plurilingue foi introduzida, principalmente, por influência de duas Acds., sem que todo o grupo estivesse convicto em absoluto da sua pertinência e que essa circunstância determinou momentos e sentimentos de tensão e de conflito que, como vimos, não foram superados por todas as participantes. Acentuando esta leitura do processo, os dados sugerem que a postura dos elementos da equipa que mais se aproximaram do tema denota, sobretudo, uma atitude de adesão a (e de validação de) um pensamento teórico de referência anteriormente construído em outros contextos, mais do que uma intenção de aprofundamento e de reconstrução colaborativa desse mesmo conhecimento.

O ICA/DL terá sido, pois, um projeto de desenho colaborativo, mas não tanto um projeto que se desenvolveu em colaboração, na plenitude do conceito que neste estudo se toma como referência. Abrem-se, assim, perspectivas sobre a gestão do processo, que seguidamente constituirão objeto de análise circunstanciada.

2.1.2. Gestão processual partilhada

O olhar empírico fixar-se-á agora sobre a condução do processo de investigação/formação no projeto ICA/DL, relacionando-a com a ideia de gestão partilhada em dinâmicas de colaboração defendida pelo pensamento que sustenta este estudo. Que papéis foram desempenhados? As responsabilidades pela tomada de decisões foram igualmente distribuídas?

Incide-se, assim, sobre uma componente da noção teórica de colaboração – Gestão processual partilhada – que se toma como grande categoria de análise. Os dados que suportam a reflexão que se segue, apresentados nos quadros 1 a 6 do ANEXO XXVI, foram reduzidos a partir das fontes seguindo um critério semelhante ao que guiou a organização do ANEXO XXV, onde se incluíram as evidências em que se sustentou a análise da subsecção anterior. Deste modo, privilegiaram-se, de novo, trechos ou

seqüências de interações mais ou menos alargados, que tornam claro o próprio dado pela compreensão do seu contexto discursivo. Contudo, diferentemente da orientação conferida ao tratamento dos dados relativos à convergência conceptual no seio da equipa ICA/DL (subsecção anterior), pretendeu-se agora perceber diferentes planos da gestão do processo de desenvolvimento do projeto e, por isso, a operação de categorização das evidências previu a identificação de subcategorias. Dessa operação, emergiram oito categorias integradas na grande categoria Gestão processual partilhada aqui considerada e foram registados, para cada uma delas, todos os indicadores positivos e também os sinais que, inversamente, identificam circunstâncias de menor partilha (ou da sua total ausência) na tomada de decisões relativas ao processo de desenvolvimento do projeto pela equipa. Estas oito categorias definem-se do seguinte modo:

. **Gestão corrente** – organização e condução administrativa e/ou formal do projeto e do processo de investigação/formação; procedimentos organizativos relativos ao plano de trabalho a realizar.

. **Definição de papéis** – definição, ao longo do projeto, dos papéis a desempenhar pelos elementos da equipa.

. **Definição, exploração e aprofundamento do tema** – tomadas de decisão que definiram a CAP como tema do PIF/F2 e que orientaram a sua exploração e aprofundamento ao longo do percurso.

. **Planificação e acompanhamento das intervenções didáticas** – preparação dos planos de intervenção didática e orientações ao longo do seu desenvolvimento no terreno.

. **Recolha e tratamento de dados empíricos** – organização de procedimentos e preparação de instrumentos de recolha e de tratamento de dados para investigação.

. **Divulgação do projeto e seus resultados** – preparação e condução de ações de divulgação do projeto e dos seus resultados.

. **Antecipação de cenários de continuidade** – previsão de cenários de extensão da experiência vivida pela equipa no âmbito do seu trabalho no ICA/DL.

. **Avaliação das Profs. enquanto formandas** – preparação de procedimentos e de instrumentos de avaliação das Profs. enquanto formandas num trajeto acreditado de formação contínua; inclui referências ao Portfolio de Desenvolvimento e às NA, que foram inicialmente introduzidos como instrumentos de avaliação das formandas (cf. ANEXO VI, PIF/F1 e PIF/F2), embora contendo simultaneamente uma valência de instrumentos de formação/reflexão e de acompanhamento do projeto, que, depois de iniciado o percurso, se acordou serem também realizados pelas Acds..

A Tabela 14 faz a síntese numérica dos resultados obtidos na contagem de ocorrências de cada categoria evidenciadas nos dados provenientes das seis fontes consideradas, distinguindo por cada fonte os sinais positivos de gestão partilhada (+) e os alertas que apontam em sentido contrário, ou seja, que sinalizam momentos, procedimentos ou circunstâncias de condução processual não partilhada pela equipa na sua totalidade (!!!). A expressão alcançada por cada categoria foi aferida pela frequência com que as evidências surgem em cada conjunto de documentos reunido nas fontes documentais e em cada conjunto de testemunhos produzidos nas NA, através de questionário e entrevista; não foi, assim, considerada a frequência das evidências em cada testemunho ou em cada documento isoladamente. Nessa medida, registou-se apenas uma ocorrência de cada categoria em cada documento classificado como PST, como NST e como TCDC, uma ocorrência por questionário respondido por cada uma das Acds. (Q/Acds.)⁹⁷, uma ocorrência por cada entrada e por cada autora das NA e uma ocorrência por cada elemento da equipa, sinalizada na Entvst./Equipa. Observou-se, assim, um critério já seguido aquando da análise do papel desempenhado pela investigação em DL ao longo do projeto (1.2, neste capítulo) e que orientará o estudo empírico em momentos posteriores (capítulos IV e V).

Numa primeira leitura global, os resultados mostram que o processo de desenvolvimento do projeto ICA/DL foi conduzido pela equipa numa lógica colaborativa de gestão partilhada. Com efeito, a prevalência dos valores nas colunas + é notória em quase todas as categorias e fontes, sendo particularmente evidente no que toca aos dados recolhidos a partir dos planos e das notas das sessões de trabalho em conjunto.

⁹⁷ No Q2/Profs. não foram encontradas quaisquer evidências relevantes para a presente análise.

Tabela 14 – Gestão Partilhada do Projeto no Seio da Equipa

	PST		NST		TCDC		QAcds.	NA		Entvst.	
	+	!!!	+	!!!	+	!!!	!!!	+	!!!	+	!!!
C1. Gestão corrente	22	1	4	1				1			
C2. Definição de papéis	1		1		1					4	6
C3. Definição, exploração e aprofundamento do tema	7		4		1		1	1	1		2
C4. Planificação e acompanhamento das intervenções didáticas	8		2		1	1		2	1	3	3
C5. Recolha e tratamento de dados empíricos	5									1	
C6. Divulgação do projeto e seus resultados	14		6							3	
C7. Antecipação de cenários de continuidade	2		1								
C8. Avaliação das Profs. enquanto formandas	11		1							1	

Percebe-se, deste modo, que foram intencionalmente criadas oportunidades para que a equipa pudesse assumir a responsabilidade de tomar todas as decisões relativas a todas as dimensões do seu trabalho. Nesse sentido, as decisões decorreram de propostas do coordenador ou de outros elementos da equipa (Profs. e/ou Acds.) e foram precedidas de momentos de reflexão e discussão. Ilustrando, cita-se um exemplo para cada categoria.

- Gestão corrente:

“1. Desenvolvimento e Conclusão do Programa de Formação – discussão da planificação global prevista

. Trabalho em grupo alargado: apresentação do produto da tarefa anterior; decisão sobre modalidade de formação em que se desenvolverá o PIF/F2” (ANEXO XXIV, Quadro 1, PIF/F1, Sessão 4 – 18.06.2004).

- Definição de papéis:

“- Os papéis a desempenhar pelas Acds.: o de formador e de co-investigador (discussão com vista à construção de um consenso clarificador, a partir das perspectivas das Acds.)” (ANEXO XXIV, Quadro 1, SPE – 17.01.2005).

- Definição, exploração e aprofundamento do tema:

“- Como tarefa final desta sessão e partindo das ideias desenvolvidas nesta discussão, passou-se à definição do aspecto da competência de comunicação plurilingue que vai ser objecto de uma abordagem didáctica acional, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia.

- Os diferentes domínios abrangidos por esta competência são a leitura, a escrita e a interacção oral.

- Após discussão e reflexão o grupo optou pelo último (interacção oral) por ser aquele em que, actualmente, os alunos revelam maiores dificuldades” (ANEXO XXIV, Quadro 2, PIF/F1, Sessão 5 – 25.06.2004).

- Planificação e acompanhamento das intervenções didáticas:

“- sugestão de centração nas questões pessoais levantadas por cada uma das profs/forms (Prof. 1 e Prof. 3, compatibilidade entre desenvolvimento da Competência Plurilingue e aperfeiçoamento do domínio da norma – questão levantada, por exemplo, por Isabel Alarcão e por Lurdes Cabral de Sousa; Prof. 4, a abordagem da dimensão intercultural na LM; Prof. 2, a rentabilização do conhecimento linguístico anterior em diferentes línguas na aprendizagem do ILE)” (ANEXO XXIV, Quadro 1, PIF/F2, Sessão 4 – 20.04.2005).

- Recolha e tratamento de dados empíricos:

“3. Concepção de procedimentos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos

. Trabalho em grande grupo: reflexão em torno das propostas pensadas pelas profs/forms (sessões não presenciais) e dos materiais e documentos recolhidos pelo grupo na sua globalidade; eventuais sugestões de ajuste/modificação” (ANEXO XXIV, Quadro 1, PIF/F2, Sessão 5 – 27.04.2005).

- Divulgação do projeto e seus resultados:

“2. Propostas

(Nomeia-se a Acd. 4) – *seminário CIDTFF (equipas c/ ICAs escola e ICAs UA)”* (ANEXO XXIV, Quadro 2, SPE – 22.11.2005).

- Antecipação de cenários de continuidade:

“3. Proposta(s) de extensão do projecto ICA/DL

(...)

Discussão e tomada de decisões” (ANEXO XXIV, Quadro 1, PIF/F2, Sessão 8 – 29.11.2005).

- Avaliação das Profs. enquanto formandas:

“ Definição do Regime de Avaliação dos Formandos (9. Formulário CFECI): Apresentação de uma proposta pelo grupo, com base nas finalidades de formação estabelecidas, nos produtos esperados e nas metodologias previstas (cf. Notas Sessão 7)” (ANEXO XXIV, Quadro 1, PIF/F1, Sessão 8 – 14.07.2004).

Contrariando estes resultados, os números registados nas categorias C2, C3 e C4 a partir das entrevistas realizadas com as Acds. e com as Profs. e também das suas NA (Tabela 14) denotam maior equilíbrio entre sinais positivos de um processo de gestão partilhada e outros que alertam para problemas vividos neste domínio. Corroborando o sentido dos dados que, na secção anterior, evidenciaram a existência de dissonâncias conceptuais no seio da equipa sentidas, particularmente, pelas Profs. 1 e 3 e pela Acd. 2, de novo sobressaem as vozes destes elementos (a que se junta a da Acd. 1), denunciando desequilíbrios nas tomadas de decisão relativas ao tema do projeto e às intervenções didáticas junto dos alunos na escola (cf. ANEXO XXVI, quadros 5 e 6). De igual modo, a Acd. 4 declara inequivocamente numa resposta ao questionário que lhe foi dirigido após a conclusão do PIF/F1 que a escolha do tema não resultou de uma genuína negociação entre os elementos da equipa mas sim de uma imposição das Acds.:

“...a sensação que eu tenho é que lhes impusemos um tema. Não houve negociação alguma, acho que todo o processo de negociação falhou em absoluto” (ANEXO XXVI, Quadro 4).

Percebe-se, pois, que o processo de condução do projeto, apesar de ter sido pensado e planejado com base na intenção de criar oportunidades de gestão partilhada em todos os domínios (como se torna claro nos PST), não foi assim percebido por toda a equipa, designadamente no que se refere a duas das suas componentes vitais, ie, o tema de trabalho e a sua incorporação como tópico de intervenção didática. Consciente das divergências ocorridas, a Acd. 3 refere-se ao modo como as Profs. perceberam o poder que cada um dos “*lados*” da equipa – o das Acds. e o das Profs. – tinha sobre duas das dimensões implicadas no projeto, o conhecimento teórico e científico e a prática de ensino:

“B21: começámos a ver . como era difícil . para as pessoas . conciliarem . a teoria e a prática . e sobretudo . compreenderem . qual era o o poder que cada . cada um dos lados tinha sobre essas . sobre esses elementos”
(ANEXO XII, Acd. 3)

Neste passo da sua entrevista, relaciona a maneira de sentir e de viver o projeto por parte das Profs. com o entendimento que fizeram dos papéis desempenhados pelos diferentes elementos. Procuremos, pois, perceber quais foram esses papéis, como estavam previstos e como foram vividos, um domínio da gestão do projeto que, de acordo com os resultados na Tabela 14 (C2), se revelou também problemático.

Recordemos a fase de negociação da parceria com as instituições e com os Profs. e Acds. que viriam a constituir a equipa ICA/DL e o resultado dessa negociação, que foi integrado num seminário interno do CIDTFF (março de 2004), já aqui referido, em que foi apresentado e discutido o projeto do presente estudo de Doutoramento e em que estiveram presentes todos os implicados na condução e desenvolvimento do ICA/DL, que então se iniciava. A apresentação em *PowerPoint* usada como suporte nessa apresentação (como acontece com os documentos de apoio das reuniões parcelares precedentes com cada um dos parceiros) não contém uma explicitação discriminada dos papéis previstos. Mas está construída com base num conceito de colaboração amplamente discutido e acordado ao longo desse período de negociação, que pressupunha que as relações no seio da equipa se estabeleceriam na aceitação do

conceito de “*Prof. investigador e Prof. reflexivo*”, fundamentando-se em “*debate e partilha, investigação partilhada, co-investigação*”, e que o processo formativo se desenvolveria a partir da “*reflexão colaborativa*” (ANEXO XXII, Seminário CIDTFF, slides 11 e 13).

Tal como os elementos da equipa explicam no seu relatório final divulgado e publicado através do texto SPCE:

“Significa isto que o projecto e a acção de formação a que ele deu origem deveriam ser encarados como uma oportunidade de construção de um novo tipo de relação em que:

- todos partilham experiências profissionais (pois todos são professores, embora exerçam a sua actividade em contextos diferentes);*
- todos são investigadores (esperando-se dos primeiros um contributo superviso face à sua experiência como investigadores e dos segundos a acção investigativa inerente à sua proximidade com o terreno investigado).*

Em suma, neste tipo de relação colaborativa, todos são membros de uma equipa de investigação, que deverá dar novos rumos à acção educativa, e co-autores de uma acção educativa, que deverá conduzir a uma redefinição da investigação” (ANEXO XXVI, Quadro 3, SPCE).

Deste modo, não havia papéis diferenciados previamente designados embora se percebesse que, no processo de coinvestigação e de coformação, as Acds. desenvolveriam uma ação formativa das Profs., decorrente da sua comparativamente mais vasta experiência como investigadoras e as Profs. liderariam a intervenção didática no terreno, pela sua proximidade com a escola e com os alunos. Isoladamente, um Acd. assumiu um papel duplo diferenciado na equipa – o de coordenador do projeto e de formador principal⁹⁸. Ainda assim, como vimos (Parte II, II. 1.2), a coordenação foi entendida como uma função de articulação entre os elementos implicados no projeto e entre as diferentes dimensões que se cruzaram neste processo de investigação/formação em colaboração, não conferindo ao coordenador individualmente, qualquer poder de

⁹⁸ Refiro-me, como já ficou esclarecido, a papéis que me foram atribuídos pelo grupo e que eu próprio assumi. Como também ficou dito (1.1, neste capítulo), para efeitos do estudo, eu não fui incluído no conjunto de 4 Acds. em foco na investigação. No entanto, sobrevieram dados sobre os papéis que desempenhei enquanto elemento da equipa, que se tornam relevantes para a análise que aqui se faz e que agora se convocam.

decisão. Por outro lado, a sua designação como formador responsável correspondeu a uma exigência formal em programas acreditados de formação contínua; para além do período inicial do PIF/F1, em que se pretendeu proporcionar às Profs. uma oportunidade de aprofundamento de conhecimento sobre modos de conceção e realização de projetos de investigação em DL, este papel mais destacado do coordenador como formador diluir-se-ia e os restantes elementos da equipa passariam a ser formandos e formadores de si e dos outros. Do mesmo modo e pelas mesmas razões, não estava previsto que as Profs. desempenhassem isoladamente um papel efetivo de formandas, para além das exigências inerentes à circunstância assumida pela equipa de desenvolver o projeto como programa acreditado de formação contínua.

Regressando à Tabela 14, verifica-se que houve um momento planeado em que os papéis foram discutidos numa perspetiva de gestão partilhada. Trata-se de uma sessão de trabalho em que participaram apenas o coordenador e as Acds. e em que se procurou clarificar as atribuições destes elementos da equipa no desenvolvimento do PIF/F2 e em que, de acordo com as notas coligidas pelo secretário da sessão, se determinou que tais atribuições seriam definidas ao longo do desenvolvimento do projeto (ANEXO XXVI, Quadro 2). Para além deste momento documentado, houve ainda um outro alargado a toda a equipa durante o qual a mesma questão foi discutida, na perspetiva de um entendimento mais claro dos papéis de todos os elementos:

“B28: acho que houve momentos . lembro-me de uma sessão . e e talvez foram para mim . talvez tenham sido os momentos mais ricos em que se discutiu essa questão . em que essa questão veio mesmo à baila . não é? e .. e portanto se calhar aí partiu-se alguma pedra a esse nível” (ANEXO XII, Acd. 2)

Contudo, diretamente interpelados durante as entrevistas a este respeito, os elementos da equipa dividem-se (Tabela 14), revelando perceções positivas de uma gestão harmoniosa dos papéis assumidos mas também, por outro lado, indicadores contrários, que assinalam problemas experienciados neste domínio. Assim, de uma perspetiva, alude-se a um processo de desenvolvimento do projeto que levou os diferentes elementos a desempenhar diferentes papéis em momentos diversos (ANEXO XXVI, Quadro 6, Prof. 2, Acd. 4) e referem-se situações de discussão partilhada em que todos contribuíram para a boa condução dos trabalhos (Anexo e quadro citados, Prof. 3) e em que os próprios papéis foram objeto de reflexão (Anexo e quadro citados, Acd. 2).

Porém, no entendimento de todas as Acds. e também da Prof. 4, representações anteriores relativas aos universos de atuação de Acds. e de Profs. terão feito emergir no seio do grupo expectativas de desempenho que identificaram as Acds. como formadoras e investigadoras experientes e as Profs. como formandas, subvertendo a matriz conceptual do ICA/DL e afetando decisivamente o desenvolvimento do projeto, como bem ilustram os excertos seguintes:

“B19: eu acho que os professores . da escola .. nunca . deixaram de ser professores da escola nunca se assumiram como investigadores e como formadores dos próprios colegas . por isso foi . se assumiram eles . como formandos . e assumiram-nos como formadores . e nós também se calhar nos assumimos como formadores” (ANEXO XII, Acd. 1)

“B27: eu acho que elas elas nos viram muito como as investigadoras não é? ... e nós as vimos como as professoras” (ANEXO XII, Acd. 2)

“B12: fiquei com a ideia de que aquilo que a gente queria fazer não foi bem o que aconteceu (...) penso que os colegas estavam mais . a atribuir-nos um papel de . professores no sentido tradicional do termo” (ANEXO XII, Acd. 3)

“B43: houve alturas por exemplo em que as pessoas da universidade . assumiram ou foram assumidas . portanto já aí já são duas coisas como . dispensoras não sei se é essa palavra mas aquele que . que pensa . a formação” (ANEXO XII, Acd. 4)

“B22: . não não acho que tenham quer dizer aqui o estatuto quando me referi ao estatuto é é é . é as pessoas estarem . uns mais . realizarem um trabalho mais de acordo com uma determinada instituição outros realizarem com outro de . com outra instituição não é? (...) houve uma ideia inicial consciente ou inconsciente . que esteve . estava que presidiu que é era . uma ideia . pré concebida . não é?” (ANEXO XII, Prof. 4)

Foram, pois, percebidas no grupo dificuldades em abandonar a tradicional diferenciação de papéis entre Acds. e Profs., dificuldades que, no entendimento das Profs. 2 e 4, foram mais manifestas entre algumas Profs., já que as Acds. se mostraram mais capazes de perceber esses obstáculos e de gerir as situações em que eles marcaram presença, percebendo o ponto de vista do outro e agindo de acordo com ele,

(ANEXO XXVI, Quadro 6, Prof. 2, Prof. 4), provavelmente, segundo a Prof. 2, por terem no seu passado experiência enquanto Profs. ou por, no exercício das suas funções profissionais, manterem um contacto estreito com as escolas. A decisão de desenvolver o projeto enquanto programa formal de formação contínua de Profs. correspondeu a uma visão partilhada pelo grupo das potencialidades da formação contínua enquanto contexto de aproximação colaborativa entre Acds. e Profs.. Contudo, os dados revelam que, segundo a perceção de alguns elementos da equipa, essa circunstância de realização das atividades do grupo reforçou as dificuldades sentidas de distanciamento face aos papéis repartidos que, habitualmente, assumem Acds. e Profs. em situações análogas:

“Penso que o tipo de relação criado pelo envolvimento numa acção de formação (em que aos professores cabia o papel de formandos e aos académicos, o papel de formadores) contribuiu para este distanciamento inicial “ (ANEXO XVII, Acd. 3, 04.07.2005).

“B39: neste caso que era uma situação formal . formal porque estava institucionalizada era um tipo de formação que existe eles tinham créditos . o que acontece .. é que de facto é a questão dos papéis . há papéis que são sempre atribuídos . porque se é uma situação de formação (...) há sempre quem tem que tomar o . o tem que organizar . coordenador . formador (ANEXO XII, Acd. 1)

“B45: no fundo na nossa cabeça há uma representação do que é estar aqui que é uma representação muito pá eu não deixo de ser a formadora não deixas de ser o formando” (ANEXO XII, Acd. 4)

Naturalmente, esta oscilação entre momentos e situações de maior ou menor aproximação aos pressupostos do projeto que identificaram Profs. e Acds. como pares numa equipa de colaboração tiveram paralelo nos processos supervisivos que acompanharam o percurso. Deste modo, a intenção patente nos planos de sustentar o processo de desenvolvimento do projeto e, conseqüentemente, de desenvolvimento do grupo em dinâmicas de supervisão horizontal, impulsionadas por estratégias sistemáticas de discussão, de reflexão conjunta e de trabalho em par ou em grupo alargado, não teve correspondência plena na experiência concreta.

De facto, os dados relativos às perceções dos elementos da equipa remetem abundantemente para situações de supervisão vertical lideradas pelas Acds., ora vistas

como facilitadoras e emancipadoras, ora sentidas, sobretudo pela Prof. 1, como dirigistas e prescritivas, como se ilustra nos excertos seguintes:

“B26: de uma forma inteligente e consciente e. com alguma humildade e com alguma . sabedoria procuraram gerir aquela situação . para para . para ver se as pessoas percebiam que não era bem aquilo que estavam a pensar (ANEXO XII, Prof. 4)

“Desculpa este relato, mas depois desta sessão tenho alguma dificuldade em encarar esta ‘problemática’ com seriedade e não me apetece entrar na brincadeira. Não me apetece comprar revistas estrangeiras (se é que encontro revistas em checo por aqui), procurar textos em línguas diversas, navegar na net em francês, castelhano, italiano ou sei lá que língua se lembrarão mais, tudo isso sem saber porquê, para quê (ANEXO XVII, Prof. 1, 22.04.2005).

Também a ação do coordenador do grupo foi percebida, essencialmente, como uma ação de supervisão vertical, na medida em que, no desempenho dessas funções, ocupou um lugar de maior omnisciência. Contudo, como já ficou sublinhado, essas atribuições de coordenação do processo e dos elementos da equipa não lhe conferiam poder hierárquico ou decisório e, por isso, o modo como procurou orientar o trabalho (visível na construção dos planos das sessões) teve em vista um referencial de supervisão democrática e emancipatória que o levou a colocar sistematicamente na mesa de discussão todos os aspetos inerentes à condução do projeto e sobre os quais era necessário tomar decisões. Porém, esta intenção e esta atuação não foram sempre lidas por todos os elementos do grupo como facilitadoras.

Por um lado, a Prof. 2 parece ter encontrado na ação supervisiva do coordenador o apoio de que necessitou em diferentes momentos do projeto. Desde logo, durante as primeiras sessões do PIF/F1, reconheceu uma forma de atuar que lhe era já familiar, distante de modelos prescritivos de supervisão e de formação:

“Lá no fundo, ingenuamente claro está, acreditei que seria um tipo de trabalho mais do género do “receber “ informação. Bem isto é ao que estou habituada quando ouço a palavra formação. Estava tolinha com certeza! Até parece que nem tinha trabalhado com o (nomeia o coordenador) anteriormente. Logo, logo, ao “construirmos” o “nosso” conceito de didáctica percebi que este iria

ser um trabalho de equipa e de reflexão em conjunto (ANEXO XVII, Prof. 2, 26.05.2004).

Mais adiante, num momento em que se preparava o arranque do PIF/F2, viveu um período de incerteza que a levou a equacionar o abandono do projeto. De acordo com os seus testemunhos na NA, terão sido o acompanhamento pessoal e o estímulo do coordenador que a levaram a permanecer na equipa e a concluir o percurso, como declara nos excertos seguintes:

“Sinto que não sou capaz de continuar no projecto! (...) Falei com o coordenador do projecto e propus abandonar o projecto. Ele não ‘deixou’. Achou que eu era capaz de continuar e de dar o meu contributo. Não estou muito certa disso. A ver vamos” (ANEXO XVII, Prof. 2, 06.10.2004).

“Quero uma vez mais, de uma forma muito especial, agradecer ao coordenador deste projecto e grande amigo, (nomeia o coordenador), o incentivo para continuar e o fazer-me acreditar nas minhas potencialidades enquanto investigadora” (ANEXO XVII, Prof. 2, novembro de 2005).

De igual modo, a Prof. 1 começou por encontrar uma fonte de estímulo na forma como o coordenador conduziu as atividades do grupo, numa fase inicial de desenvolvimento do PIF/F1 e numa altura em que a equipa não contava ainda com os restantes elementos da academia. Esse sentimento é expresso de forma clara na seguinte passagem de uma das entradas da sua NA:

“Neste momento sinto-me extremamente motivada em relação ao projecto que decorre e por vários motivos: (...) 2) o formador: as características do nosso formador e as estratégias que concebe tornam o trabalho aprazível e motivante. A sua intervenção moderada criando constante espaço para o diálogo, para que participemos sem receios e para que sejamos sempre nós a construir e reconstruir as ideias dão a sensação de que a formação sai de nós próprios” (ANEXO XVII, Prof. 1, 29.04.2004).

Contudo, no decorrer do PIF/F2, já com a equipa completa, deixa transparecer apetência por uma ação mais diretiva por parte do coordenador/supervisor, designadamente, no sentido de moderar as intervenções dos participantes durante as

sessões de trabalho, reduzindo momentos de dispersão e a ocorrência de comentários paralelos, presumivelmente mais informais e extrínsecos ao trabalho:

“O facto do (menciona o coordenador) assumir um papel mais activo na orientação das sessões parece-me bastante positivo. A discussão torna-se mais direccionada e mais eficaz, caso contrário verifica-se não só uma enorme dispersão, mas fazem-se, também, imensos comentários que nada contribuem para o funcionamento da dinâmica de grupo” (ANEXO XVII, Prof. 1, 05.04.2005).

Com a mesma perspetiva crítica, manifesta, na mesma entrada da NA, também desagrado perante o tempo dedicado, durante as sessões, ao tratamento de assuntos que nesta análise se classificaram na categoria gestão corrente (cf. Tabela 14) – *“Penso que ainda é utilizado muito tempo da sessão de trabalho para questões burocráticas...”*. Esta mesma ideia é reafirmada durante a entrevista:

“B74: temos que respeitar os . os prazos temos que respeitar a documentação porque perde-se muito tempo . não é? a ver . qual é a documentação precisa como é que vai ser a avaliação como é que . perdemos muito tempo com esses trâmites todos legais” (ANEXO XII, Prof. 1).

Do mesmo modo, a Acd. 3 recorda a contestação de que foi alvo a introdução de questões relativas à gestão corrente do projeto na agenda de trabalhos da equipa:

“B23: quando tu . vinhas com . com a ideia de . e temos que fazer . mais uma sessão . e tem que ser . tem que ser . tantas horas . porque tu é que eras responsável pelo lado mais burocrático e administrativo da formação nós . nós não ficávamos nada satisfeitas e protestávamos todas (riso) (ANEXO XII, Acd. 3).

Indiciando afastamento relativamente ao compromisso, assumido pelo grupo, de gestão partilhada do projeto, estes testemunhos expõem alguma resistência à partilha de responsabilidades inerentes a um domínio da gestão que parece ser considerado perturbador do trabalho, pressupondo-se que deverá ser atribuição do coordenador.

A Acd. 4 parece apreciar um ambiente e uma dinâmica de inter-relacionamento e de trabalho pouco compatíveis com o cenário mais diretivo que a Prof. 1 considera apropriado. Parece ainda entender que essa forma de estar no projeto contrariou a tentativa de uma ação tendencialmente disciplinadora das interações por parte do coordenador, como fica patente no testemunho seguinte:

“B77: eu sei que às vezes isso te irritava mas isso é característica feminina já sabes . passar de umas coisas para as outras pular de níveis mudar de níveis de de de interação a todo o momento té tim volta aqui volta acolá puxa para acolá . eu acho que isso é bom porque descontraí . porque . porque . porque descansa a cabeça e de pois volta volta a pôr . porque é típico do funcionamento feminino” (ANEXO XII, Acd. 4).

Por outro lado, alinhando com a perspectiva da Prof. 1, este elemento da equipa entende que o coordenador desempenhou um papel que lhe conferiu um lugar próprio, distinto e distante do grupo, e que a sua ação, ao insistir na ponderação de aspetos de gestão corrente do projeto, foi intrusiva e dispersiva do trabalho que esta Acd. considerava substantivo:

“B 124: para mim tu não és um elemento do grupo . não sei quem és . é o que eu estou a dizer às vezes para mim às vezes para mim és apenas um chato que está aqui a prejudicar o trabalho porque está sempre a dizer que temos que ter ainda dois pontos e não sei mais quê” (ANEXO XII, Acd. 4).

Evoluindo nesta linha de pensamento, afirma que a presença e a ação do coordenador impediram dinâmicas que poderiam ter levado a equipa mais longe – *“B127: eventualmente se tu não existisses (riso) enquanto tal . enquanto papel enquanto qualquer coisa . o grupo poderia ter funcionado melhor não sei”.*

Em polo contrário, as palavras da Acd. 1 durante a entrevista confirmam que a supervisão exercida pelo coordenador suscitou sentimentos e perceções diversos entre os intervenientes. Com efeito, do seu ponto de vista, terá sido a ação do coordenador que impediu que as dificuldades vividas ditassem a conclusão prematura do projeto: *“B69: B69: acho que . o projeto foi possível porque . tu acreditavas que o projeto era possível . que tinha interesse . porque se não eu acho que não não teria sido possível” (ANEXO XII, Acd. 1).* Esta diversidade de apetências e sensibilidades pessoais no que toca a práticas e estilos supervisivos remete para a necessidade de manter presentes os pressupostos

fundadores do projeto e, conseqüentemente, para a pertinência de integrar hábitos de discussão sistemática das questões que afetam o trabalho do grupo, fazendo prevalecer dinâmicas de supervisão entre pares que possam orientar também a condução dos processos de supervisão.

Convivendo com estes sinais contrários que apontam para um cenário supervisivo oscilando entre marcas de dinâmicas verticais diretivas e outras de natureza vincadamente facilitadora e emancipatória, existem nos dados outros sinais que dão conta de momentos importantes para o desenvolvimento do projeto, em que a supervisão horizontal assumiu protagonismo enquanto exercício de acompanhamento das atividades do grupo. São disso exemplo momentos de construção do projeto da equipa ao longo do PIF/F1, como o documentado nas notas recolhidas durante a sessão 5, durante os quais o grupo intencionalmente se envolveu na discussão de questões conceptuais e estratégicas, procurando orientar o trabalho no sentido dos objetivos propostos:

“- Foi feita a análise do formulário de proposta/apresentação da acção de formação (PIF/F2)

- Reflectiu-se sobre o item justificação do projecto/formulação do problema de partida

- Fez-se referência à duração da acção e distribuição das horas: 25 presenciais, 50 não presenciais

= Como reflexão inicial propôs a identificação de dois/três conceitos importantes para definir o projecto e clarificar o conceito de competência (ANEXO V, NST, PIF/F1, sessão 5).

De igual modo, a supervisão horizontal esteve presente em momentos de balanço do trajeto da equipa, como o que se viveu na sequência de um episódio de tensão relacional no seio do grupo, gerado por divergências conceptuais relativas ao tema eleito como objeto de trabalho e ao qual neste estudo já se fez referência (2.1.1, neste capítulo). De forma visível, as notas da sessão 3 do PIF/F2 atestam o envolvimento do grupo num exercício de avaliação crítica do seu percurso e das razões que terão despoletado a tensão vivida e a procura conjunta de formas de reenaminhamento da acção:

“Identificação de problemas:

Problemas com a gestão do projecto – alterações de calendário em cima da hora comprometem o desenvolvimento do projecto

(...)

Interiorizar e aplicar + os conceitos que estamos a estudar – temos que exercitar + a competência intercultural dentro do grupo./Necessidade de nos escutarmos um pouco mais.

- intervenções dos diferentes elementos para esclarecer as dificuldades sentidas

(...)

Discussão do tema do projecto

(...)

Clarificar os conceitos dizendo o que cada um entende sobre os mesmos

(...)

Recurar nas sessões e ver o que já fizemos e dissemos sobre competência plurilingue

(...)

Como podemos trabalhar melhor a competência plurilingue nas planificações que utilizamos” (ANEXO V, NST, PIF/F2, sessão 3).

Das vozes dos elementos do grupo registadas nas entrevistas, sobressai ainda a referência à fase de redação conjunta do relatório final do projeto, como experiência profícua em que se combinaram trabalho em colaboração e supervisão entre pares:

“B21: a elaboração do relatório final . em que . portanto foram distribuídas . papéis foram distribuídos papéis . cada um teve que contribuir com a sua parte . depois tivemos que confrontar . as partes de de de cada um . e fizemos várias . depois acabámos por fazer algumas sessões presenciais para . para completar a redação do relatório e e em torno dessa redação . travou-se algum diálogo” (ANEXO XII, Acd. 3).

“B36: eu penso que esse foi foi assim um momento também de interação . interessante . porque toda a gente colaborou toda a gente . disse . de sua justiça toda a gente disse . também algo daquilo que sentiu durante . as sessões . e isso fez com que . o texto se fosse . fosse aparecendo . e se fosse indo atrás porque afinal não não era bem assim e tivéssemos que

refazer . e e foi foi assim uma . uma discussão (...) em que as pessoas estavam assim . bem-dispostas à-vontade a fazer o relatório . que era de todos (ANEXO XII, Prof. 3).

O projeto proporcionou ainda oportunidades de autossupervisão que as narrativas autobiográficas (NA) testemunham. Pela sua essência, enquanto exercício de autorreflexão pela escrita centrado na experiência de cada elemento da equipa ao longo de um percurso em comum, a narrativa autobiográfica é em si um instrumento de autossupervisão. Mas algumas passagens nos textos de alguns dos elementos do grupo são particularmente expressivas da presença desta vertente supervisiva, pela explicitação de um ato de auto-observação e da procura de formas de reorientação do pensamento e da ação. Citam-se, de seguida, algumas dessas passagens:

“A respeito da competência de comunicação plurilingue (CCP) ocorrem-me algumas questões:

(...)

Well, well, well, já sei que devo pesquisar sobre o tema. Há aqui muita ignorância pelo meio” (ANEXO XVII, Prof. 1, 25.06.2004).

“2. Ainda não consigo controlar a minha intervenção pelo que tendo a monopolizar tempo de antena e os outros elementos do grupo de professoras da escola não intervêm como seria desejado que o fizessem. Como disse a (menciona a Acd. 4), ‘quem muito fala muito se expõe’, donde devo inferir que devo controlar as minhas intervenções” (ANEXO XVII, Prof. 1, 05.04.2005).

“Ao preparar o material para esta última sessão reli as narrativas que escrevi, nas quais expressei, nem sempre com a regularidade desejada, o meu sentir durante o projecto e constatei que as narrativas do final de 2004 e início de 2005 eram um falso indicador da forma como me situei no projecto a partir de Abril. Decidi pois, de uma forma sucinta, falar da mudança que foi operando a partir desse momento” (ANEXO XVII, Prof. 2, novembro de 2005).

“Esclarecida... ou nem por isso???”

Não sei bem se as minhas ideias relativamente àquilo que é e tudo o que inclui a capacidade plurilingue estão claras ou se, pelo contrário, paira na minha cabeça alguma confusão. E já que na última sessão se voltou a falar nisso, vou tentar refletir um pouco e tentar ‘arrumar’ ideias” (ANEXO XVII, Prof. 3, 15.04.2005).

“PS – Cheguei até aqui sem desenvolver nenhum conhecimento sobre narrativas autobiográficas. Quando recommencarmos já devo ter lido alguns textos teóricos sobre o assunto. É este o meu trabalho de férias!...” (ANEXO XVII, Prof. 4, julho de 2004).

Estes trechos contêm elementos que sinalizam focos de atenção em aspetos distintos e relevantes do processo de desenvolvimento das suas autoras, como a gestão da intervenção pessoal nas dinâmicas de trabalho do grupo, a construção do pensamento sobre a temática ou a escrita reflexiva como instrumento de organização e de (re)construção do pensamento. Contrariamente ao previsto nos planos das sessões (ANEXO V, PST, PIF/F1 – Sessão 4; PIF/F2 – Sessões, 3, 5, 6, 7), não se concretizaram momentos de reflexão no grupo incidindo nos temas privilegiados nesses escritos individuais e, assim, o pensamento e as questões que emergiram em torno desses temas ficaram confinados à intimidade de quem os teceu, alargando-se posteriormente ao responsável pelo presente estudo e agora aos leitores deste trabalho. As narrativas autobiográficas terão, pois, cumprido a sua missão primeira, como instrumento de autossupervisão, de contribuir para o desenvolvimento das suas autoras. Mas não foram aproveitadas como impulso para desenvolvimento da equipa e mesmo os benefícios que cada Prof. ou Acd. recolheu da sua reflexão individual terão sido minimizados pela ausência de confronto com as interrogações e o pensamento dos outros, confronto que, salvaguardado o direito inquestionável das autoras de decidirem sobre a partilha dos seus escritos com o grupo, teria contribuído para reordenar e consolidar o sentido do pensamento próprio.

Os processos de supervisão no interior da equipa ICA/DL parecem não ter sido, assim, consistentemente conduzidos na perspetiva dos pressupostos colaborativos em que o projeto assentou, sobressaindo uma vez mais uma distância entre as intenções de partida traduzidas nos planos das sessões de trabalho e a sua materialização na vivência concreta que a experiência proporcionou, inferência que, de acordo com a análise realizada, se ajusta ao processo global de gestão do projeto. Por um lado, os dados

põem a descoberto sinais positivos de partilha colaborativa das responsabilidades de gestão, designadamente, em domínios como o da gestão corrente (muito embora manifestando-se alguma resistência ao envolvimento pessoal nesta tarefa), da divulgação do projeto e dos seus resultados e da avaliação das Profs. enquanto formandas, o que sugere a possibilidade de uma efetiva gestão processual partilhada em contextos de realização que, como o ICA/DL, propõem envolver Profs. e Acds. em experiências colaborativas de investigação/formação. Apesar disso, sobrepuaram-se problemas em domínios centrais que estão interrelacionados.

De novo se sinalizam divergências conceptuais no seio do grupo, agora confirmadas por alguns indicadores que denunciam desequilíbrios de poder e de influência na negociação do tema de trabalho e dos modos de o didatizar. A incapacidade para superar algumas dissonâncias conceptuais de fundo relativas à CAP, legítimas à partida, parece prender-se com os diferentes modos como os participantes entenderam e viveram os seus papéis e os papéis dos outros, os quais, contrariando os princípios fundadores do projeto, terão condicionado alguma prevalência de perceções e expectativas diferenciadas sobre funções e responsabilidades de Acds. e de Profs. em contextos de formação contínua de Profs..

Ao longo da análise, têm emergido sinais fortes de que o projeto traçado inicialmente pelo grupo, explicitado e sistematizado nos seus pressupostos conceptuais e desenho estratégico em planos de trabalho e outros documentos, terá sido negligenciado na sua vocação de instrumento orientador da ação e que tal se traduziu na frustração parcial dos propósitos do próprio projeto. Parece que o acordo inicial refletido nesses planos e documentos orientadores é altamente vulnerável ao poder da experiência e da vontade individuais dos elementos da equipa, poder que se sobrepõe, fazendo mover o curso da ação em sentidos por vezes divergentes das intenções planeadas.

Finalmente, fica também patente que as práticas de supervisão dominantes durante o desenvolvimento do projeto não foram capazes de gerar uma discussão crítica, partilhada e continuada em torno das atividades do grupo, ie, não proporcionaram o acompanhamento sistemático e colaborativo da ação que, tendo por referência os pressupostos conceptuais e planos de realização de partida, teria permitido diagnosticar obstáculos em tempo útil e renegociar a continuação do percurso.

Veremos seguidamente como atuaram os parceiros institucionais durante o desenvolvimento do projeto colaborativo que subscreveram, tendo em mente nessa análise o quadro conceptual e de ação com que esses parceiros se comprometeram.

2.2. A atuação das instituições parceiras

2.2.1. Apresentação dos líderes institucionais

Na análise que agora se inicia da atuação das instituições parceiras ao longo do processo de desenvolvimento do ICA/DL, a atenção recai primeiro sobre os protagonistas dessa ação, ie, sobre os LI que participaram na fase inicial de negociação do projeto e que, nessa sequência, assinaram o Protocolo de Colaboração Interinstitucional. Recordando, foram envolvidas 3 instituições e 4 LI, já que houve 2 presidentes do Conselho Executivo (CE) da ESDJCCG durante o período de conceção e realização do projeto.

Comecemos, pois, por conhecer um pouco dos seus perfis, com base nos dados organizados e apresentados no ANEXO XXVII. Para obter tais dados, foram pensadas questões integradas num questionário aplicado a todos os LI em novembro de 2004 (ANEXO XXVIII, Q/LI, Questões I. 1 a I. 7 e III. 1). Contudo, apenas foi possível recolher as respostas do LI 1 (ANEXO XXIX), razão pela qual os dados aqui convocados relativamente aos LI 2, 3 e 4 foram reduzidos a partir das suas respostas durante a primeira parte da entrevista (ANEXO XIX), em cujo guião se introduziram questões análogas às constantes no questionário (ANEXO XVIII, Questões I. 1 a I. 10). Apesar de os dados se reportarem a testemunhos de apenas 4 sujeitos, a organização dos dados em categorias (no ANEXO XXVII e nas tabelas 16 a 18 no corpo do texto) tem utilidade para perceber aproximações e distâncias de experiência e de pensamento entre os inquiridos, justificando-se assim o seu interesse.

Os dados reunidos na Tabela 15 mostram que os LI fizeram formação inicial em diferentes áreas de especialidade e que obtiveram qualificação profissional para o ensino entre 1976 e 2000, em modalidades distintas de profissionalização. Os cargos e funções exercidos ao longo da carreira, destacados como relevantes pelos inquiridos, revelam uma experiência comum de docência nos EBS e de gestão institucional, mas os percursos dos LI 1 e LI 4 denotam investimento em outros domínios da profissionalidade

para além destes, designadamente, na investigação científica, no primeiro caso, e na gestão da formação contínua de Profs., no caso do LI 4⁹⁹.

Tabela 15 – Perfis dos LI: Formação Inicial e Experiência Profissional

	Formação Inicial/Ano	Experiência Profissional
LI 1	Licenciatura em Química/1972 Profissionalização/1976	Professor Profissionalizado de Física/Química; Presidente da Comissão de Gestão do CIFOP; Presidente do CD do DDTE; Coordenador da Comissão Científica do DDTE; Membro do Conselho Nacional de Educação; Consultor de Agências de financiamento nacionais e internacionais
LI 2	Curso de Especialização de Desenhador Industrial/1971 Profissionalização/1978	Professor de Educação Tecnológica; Presidente do Conselho Executivo
LI 3	Teologia/1991 Profissionalização/2000	Professor de Educação Moral e Religiosa Católica; Diretor de Turma; membro do Conselho Pedagógico; membro de uma Comissão Executiva; Presidente do Conselho Executivo
LI 4	Ensino de Português e Francês/1980	Professor de Português e Francês; Diretor de Centro de Formação

Quando inquiridos acerca da sua experiência em investigação educacional, os LI dão conta de realizações (Tabela 16) que incluem a participação em projetos de equipas (LI 2), a publicação de textos científicos (LI 1) e a condução de projetos individuais de investigação no âmbito da formação (LI 4). Apenas o LI 3 afirma não ter qualquer experiência investigativa na área da Educação, muito embora tenha realizado investigação em outro campo, no contexto dos seus trabalhos de Mestrado e de Doutoramento (ANEXO XIX, LI 3, B14 e B15), este último em curso à data da entrevista.

⁹⁹ Foram apenas considerados dados relativos ao percurso profissional dos LI no domínio da Educação. O LI 2 refere alongadamente, durante a entrevista, a sua experiência em outra área, concretamente as Forças Armadas, testemunho que, pela razão agora esclarecida, não foi incluído na análise.

Tabela 16 – Experiência em Investigação Educacional – LI

	LI
1. Participação em projetos de equipa	2
2. Publicações científicas	1
3. Realização de projetos de investigação/formação	4
4. Sem experiência de investigação	3

De notar, contudo, que os percursos dos LI 1, LI 2 e LI 4 enquanto investigadores se distinguem mais entre si do que transparece desta arrumação de dados. Na verdade, a experiência dos LI 2 e 4 é limitada neste domínio e cinge-se, como os próprios indicaram nos seus testemunhos, a realizações pontuais (ANEXO XXVII, Quadro 2). Por outro lado, o LI 1 é uma personalidade reconhecida pelo seu trajeto na investigação em Didática das Ciências e a sua resposta ao questionário confirma-o – “*cerca de 150 trabalhos publicados*” (Anexo e quadro citados).

Atentemos agora sobre a experiência dos LI no âmbito da Formação Contínua de Profs., área central de ação do projeto ICA/DL, e sobre algumas das suas perspetivas acerca dessa mesma área (Tabela 17).

Tabela 17 – Formação Contínua de Profs. – LI: Experiência e Visão Pessoal

		LI
Experiência em formação contínua	Formando	1, 2, 3, 4
	Formador	1, 4
	Responsável pela gestão/coordenação da formação	1, 4
Papel da formação contínua no desenvolvimento profissional dos Profs.	Papel central	1, 2, 3, 4
Processos formativos em formação contínua de Profs.	Envolvimento da escola e da universidade	1, 2
	Foco na realidade profissional dos Profs. e/ou envolvimento ativo do Prof. em formação	3, 4

Muito embora todos tenham intervindo neste domínio ao longo das suas carreiras profissionais, existem diferenças e proximidades entre esses percursos. Por um lado, o LI

1 e o LI 3, ambos presidentes do CE da ESDJCCG, contactaram com a formação contínua apenas na qualidade de formandos. Por outro lado, os LI 1 e 4 exerceram também funções de formador e foram responsáveis pela coordenação e/ou gestão da formação, experiência que os terá colocado em posição de desenvolver uma ação e um pensamento em supervisão neste contexto.

Apesar desses trajetos diferenciados, são unânimes na atribuição à formação contínua de um papel central no desenvolvimento profissional dos Profs., dois são favoráveis a processos formativos que impliquem o envolvimento da escola e da universidade (LI 1, LI 2) e dois outros destes dirigentes institucionais sublinham a importância que atribuem a processos centrados na realidade profissional dos Profs. e envolvendo-os ativamente em todas as fases do percurso (LI 3, LI 4) (cf. ANEXO XXVII, Quadro 4).

Os LI foram ainda inquiridos sobre as suas definições de Didática, no sentido de se apurarem as suas representações epistemológicas acerca da área de atividade em que se situa o projeto no qual se assumiram como parceiros. O resultado da operação de categorização dos dados apresentado na Tabela 18 permite constatar que todos os LI privilegiam um conceito de Didática como área de E/A, destacando, nesse entendimento, a sua dimensão formativa (alunos). Sublinhe-se que, tal como o LI 3, é a esta dimensão que o LI 1, como se disse, um teórico prestigiado no campo, dá visibilidade exclusiva na sua resposta (ANEXO XXVII, Quadro 5), referindo o conceito de *ilha de racionalidade* que Fourez (1992) propõe na apresentação do seu pensamento sobre modos de abordagem e de integração do conhecimento científico em processos escolares de ensino/aprendizagem. Indo além desta conceptualização de Didática como prática de ensino/aprendizagem, mas integrando-a, os LI 2 e 4 identificam também no campo uma vertente científica de construção de conhecimento teórico, neste estudo referida como dimensão investigativa.

Tabela 18 – Didática: Representações Epistemológicas – LI

	LI
Área de ensino/aprendizagem	1, 3
Área de ensino/aprendizagem e de construção de conhecimento teórico	2, 4

Pese embora a proximidade conceptual salientada pela categorização dos dados, a formulação das respostas pelos inquiridos denota diferenças de posicionamento pessoal entre si relativamente à Didática. Apesar dos condicionalismos próprios de contextos de produção (questionário e entrevista) distintos, é clara alguma hesitação da parte dos LI 2, LI 3 e LI 4, todos profissionalmente vinculados aos EB/S, que não se manifesta na resposta do LI 1, um Acd.. Parece que os primeiros sentem alguma relutância em caracterizar a área, como se estivessem a interferir num domínio que não é muito seu ou se não tivessem legitimidade para emitir um pensamento que atribuem ao foro científico:

“B12: . ora bem para mim a Didática . não estou bem assim por dentro desse assunto da Didática não é? “ (ANEXO XIX, LI 2)

“B50: . eu. tenho uma dificuldade em na definição (...) Didática na minha forma de ver é todo aquele conjunto de práticas . estou a adulterar uma série de conceitos “ (ANEXO XIX, LI 3)

“B8: ... a Didática . eu prefiro dar definições há definições científicas claramente que não me vou meter “ (ANEXO XIX, LI 4)

Esta mesma perceção de falta de segurança no discurso destes LI ou de distanciamento entre si próprios e a Didática sobressai também quando interrogados acerca dos papéis que tinham já desempenhado e que poderiam vir a desempenhar no campo, contrastando com a maior assertividade da resposta do LI 1:

“30 anos como formador/investigador, gestor institucional” (ANEXO XIX, LI 1).

“B14: . ora bem . pois eu vou-me manter no ensino . mais dez anos não é? e . e penso que nesses dez anos . era bom . continuar na formação . quando não . poderá haver uma estagnação (ANEXO XIX, LI 2)

“B52: eu sinto-me um . mero observador não é? porque não fiz uma formação . tão apurada quanto isso fiz o complemento de habilitação e pouco mais” (ANEXO XIX, LI 3)

“B12: é uma questão difícil porque . eu estou há catorze anos . afastado da da sala de aula (...) eu não tenho turma atribuída há . doze ou treze anos e

portanto estou . claramente desligado de . da reflexão sobre a Didática das disciplinas das quais sou professor” (ANEXO XIX, LI 4).

Existem pois, entre os LI, diferenças de atitude face a um campo que o LI 1 assume como seu espaço de ação profissional mas que os LI que são também Profs. têm alguma dificuldade em reconhecer como pertença sua.

Em síntese, a análise dos dados permite perceber que os perfis dos LI envolvidos no projeto ICA/DL partilham traços que os prefiguram como parceiros capazes de conduzir uma ação concertada entre si e de, através dela, fazer prosseguir os intentos colaborativos da iniciativa em torno da qual se uniram. As suas carreiras profissionais, revelando investimentos pessoais em diferentes áreas, dão conta de uma ligação comum à escola e aos EBS (muito embora, remontando ao passado no caso do LI 1 que é presentemente um Acd.) e de uma experiência consolidada na gestão institucional, o que se afigura como condição pessoal favorecedora de um pensamento próprio e sustentado na prática sobre dinâmicas de desenvolvimento organizacional em Educação. Em alinhamento com os pressupostos conceptuais do projeto ICA/DL, todos estes parceiros atribuem um lugar de destaque à formação contínua como fator de desenvolvimento profissional dos Profs., dois deles valorizando processos que impliquem a escola e a universidade e outros dois destacando a pertinência de se colocar o Prof. em formação no centro do processo formativo. Mais ainda, os LI 1 e LI 4 contam com experiência no plano da gestão e/ou coordenação da formação, deixando antever a possibilidade de terem desenvolvido competências de supervisão institucional dos processos formativos, úteis no apoio à consecução das finalidades do projeto neste domínio.

Por outro lado, ficam também a conhecer-se, distâncias de percurso e de pensamento entre os LI, no que toca a outros focos de interesse preferencial para o desenvolvimento do projeto, designadamente, a investigação educacional e, no seu todo, a área de atividade de referência – a Didática. Os dados analisados são testemunhos, no caso do LI 1, de um trajeto como investigador em Educação claramente firmado, ao passo que sinalizam apenas incursões pontuais neste domínio por parte dos LI 2 e LI 4 e a ausência de qualquer realização por parte do LI 3 (apesar de alguma experiência como investigador em outro campo). De igual modo, as suas concepções de Didática, convergindo no protagonismo que conferem à dimensão formativa (alunos), fazem sobressair traços de pensamento que isolam o LI 1, um Acd., e que agrupam os restantes LI, que desenvolvem as suas carreiras enquanto Profs.. Se o primeiro se refere à área

assumindo claramente um posicionamento de ator que nela se move profissionalmente, os restantes hesitam no discurso, manifestando alguma timidez em defini-la e colocando-se num lugar que parece ser-lhe exterior.

Vejamos, de seguida, de que forma os LI conduziram a sua ação enquanto parceiros do projeto ICA/DL, ficando atentos a possíveis projeções destas aproximações e particularidades individuais nessa ação.

2.2.1. Condução da ação institucional

Debrucemo-nos agora sobre a forma como as instituições envolvidas assumiram o seu papel de parceiras colaborativas no desenvolvimento do projeto ICA/DL. Os dados que suportam a análise que seguidamente se apresenta foram, na sua maioria, reduzidos e categorizados a partir de 4 fontes: Q/LI; Entvst./LI; Q/OMOGUO; Entvst./Equipa. O produto da operação de categorização desses dados pode ser consultado no ANEXO XXX. Outros ainda, que não foram objeto de tratamento da mesma natureza, serão convocados para documentar o pensamento suscitado pelos primeiros e foram recolhidos nas mesmas fontes e também a partir dos questionários aplicados aos membros da equipa, das narrativas autobiográficas por si redigidas (NA) e dos textos de divulgação do projeto (TCDC).

Aproximemo-nos, primeiramente, dos lugares de observação dos LI, principais responsáveis pela condução da ação institucional no quadro do ICA/DL, começando por incidir sobre as suas expetativas de partida enquanto parceiros do projeto. Para isso, atentemos sobre os dados contidos na Tabela 19, que, por razões anteriormente esclarecidas (2.2.1, neste capítulo) e que se prendem com o facto de não ter existido retorno do Q/LI, por parte dos LI 2, LI 3 e LI 4, provêm na origem de duas fontes distintas, concretamente, das respostas do LI a este questionário e dos testemunhos dos restantes durante a entrevista.

Na sua maioria, as razões apontadas como determinantes da decisão de partida de envolvimento no projeto denotam consciência clara dos seus propósitos e interesse na sua concretização. Esta tabela mostra que os LI 1 e LI 2 foram motivados pela perspectiva de constituição da parceria, justificação que se aproxima da avançada pelo LI 4, ao sublinhar a possibilidade antecipada de criação de condições de articulação entre o saber

científico e a investigação, a formação contínua de Profs. e as práticas de E/A em sala de aula. Nesta convergência com as características do projeto, o LI 1 destaca ainda as expectativas de contribuição para a melhoria do sistema educativo na sua globalidade e, assumindo o seu olhar de responsável pela gestão do DDTE/UA, de realização do trabalho de Doutoramento de um dos docentes daquele departamento, no caso, o autor do presente trabalho e coordenador do projeto.

Tabela 19 – Expectativas de Partida – LI

		LI
Razões de envolvimento no projeto	Melhorar o sistema educativo	1
	Constituir parceria	1, 2
	Proporcionar realização de Doutoramento	1
	Trabalhar com o coordenador/investigador principal	3
	Criar articulação saber científico/formação/didática de sala de aula	4
Contributos esperados	Melhoria do conhecimento	1
	Incremento da relação formação/didática de sala de aula	4
	Ausência de perceções sobre contributos	2, 3

Em contrapartida, o LI 3 revela uma razão mais distanciada da natureza do projeto e das suas finalidades. De acordo com o seu testemunho, a ESDJCCG envolveu-se no ICA/DL pela pessoa do coordenador – “*B54: eu penso que . seguramente . terá estado sempre no no espírito de todos . a tua presença . no no seio da nossa escola não é? . nem obstáculos houve*” (ANEXO XXX, Quadro 1, LI 3). Os dados relativos aos contributos esperados, apresentados na tabela em análise, confirmam que os LI 1 e LI 4 tinham bem presente a orientação do projeto e que a subscreveram, ao nomearem, respetivamente, as expectativas de aprofundamento de conhecimento a partir do projeto e de reforço da articulação entre formação e E/A. Mas as evidências acentuam também sinais de algum distanciamento por parte do LI 3, a que se associa o LI 2 na sua incapacidade em nomear benefícios previsíveis na altura da constituição da parceria e do arranque do trabalho conjunto.

Prosseguindo na procura de uma compreensão do modo como os LI assumiram e exerceram o seu papel de parceiros no projeto, vejamos agora até que ponto conheciam, quando foram entrevistados após a conclusão do percurso, as finalidades traçadas à partida e os resultados a que a experiência conduziu (Tabela 20). Na identificação de trechos das entrevistas reveladores de conhecimento das finalidades, foram selecionados todos os testemunhos que contêm sinais de aproximação, ainda que parcial, à finalidade global estabelecida de constituição de uma parceria colaborativa entre as partes para desenvolvimento de um projeto conjunto de investigação/formação em DL. Deste modo, foram consideradas as referências do LI 1 à criação de uma parceria interinstitucional (muito embora ignorando o envolvimento do CFECI), do LI 4 à articulação entre Acds. e Profs. e entre investigação em Didática e práticas de E/A e o depoimento do LI 3 que faz coincidir a finalidade prevista para o projeto com a criação de condições de realização do trabalho de Doutorado do coordenador e com a projeção desse trabalho na escola (cf. ANEXO XXX, Quadro 2). Somente o LI 2, Presidente do CE da ESDJCCG em exercício de funções apenas durante a primeira fase de negociação do projeto, declara desconhecer as finalidades definidas.

Tabela 20 – Conhecimento do Projeto – LI

		LI
Finalidades	Conhecimento das finalidades	1, 3, 4
	Desconhecimento das finalidades	2
Resultados	Desconhecimento dos resultados	1, 2, 3, 4

Apesar de algum desequilíbrio nos resultados apresentados na Tabela 19, torna-se agora mais clara a percepção já avançada de que os LI tinham, quando entrevistados, uma memória imprecisa do projeto mas que o conheciam na essência e que o subscreveram sem reservas, o que fica bem visível nos diferentes modos como o valorizaram nos seus discursos. Vejamos exemplos disso, nos trechos seguintes:

“B1: pareceu-me que era da maior importância . para a universidade .. para o seu desenvolvimento para o departamento . e obviamente depois para para

*as para os diretamente interessados . na circunstância . o doutorando não é?
para as próprias escolas*

*B5: e precisamente a questão da parceria eu penso que é uma é uma
inovação” (ANEXO XIX, LI 1)*

*“B16: penso que é importante é importante porque . vieste fazer uma ligação
escola universidade” (ANEXO XIX, LI 2)*

*“B102: quem é a escola que tem a oportunidade de fazer este trabalho? . isto
é uma coisa única . quer dizer . tem de ser um luxo e nós temos os luxos
tratamos com cuidado com dedicação” (ANEXO XIX, LI 3)*

*“B13: o que me pareceu rico no projeto é que havendo há uma componente
de investigação científica e há . ou . e há depois uma componente de . ligação
do saber à sala de aula e de envolvimento dos profissionais na escola .
portanto no sítio onde as coisas de facto se fazem onde os alunos aprendem .
e e portanto . enfim quando o projeto me foi apresentado . só a nível de
expectativas . eu achei que era interessantíssimo e quando eu o discuti na na
Comissão Pedagógica do centro de formação . a decisão também foi foi
unânime . quer dizer todos todos consideraram que de facto era muito
interessante” (ANEXO XIX, LI 4)*

Por outro lado, os dados são inequívocos na expressão da afirmação por parte de todos os LI do seu desconhecimento dos resultados produzidos pelo projeto. Foram aqui considerados sinais discursivos apenas de conhecimento ou desconhecimento desses resultados¹⁰⁰ e tomaram-se em conta, particularmente, as respostas às questões que incidiram sobre a consecução das finalidades previstas e os impactes verificados (ANEXO XVIII, Guião LI 1, questões I. 2, 3, 4, 5; Guião restantes LI, questões III. 2, 3, 4, 5), sem contudo se focalizar a atenção sobre a natureza dos impactes que os LI, ainda que sem informação sustentada, entendem ter sido capazes de perceber, como veremos nos capítulos seguintes.

¹⁰⁰ No capítulo V (1.2), discutir-se-á o processo de divulgação do ICA/DL e a responsabilidade dos diferentes parceiros na condução de ações de disseminação e, assim, na criação de condições de acesso ao conhecimento do projeto.

Para além disso, não levaram a cabo quaisquer iniciativas de continuidade do ICA/DL na sua conclusão (Tabela 21), com exceção do LI 3 que nomeia a decisão tomada na escola de criar espaços de trabalho em conjunto para os Profs. como medida implementada na linha de trabalho do projeto. Mesmo assim, explicita que tal medida não surgiu com a intenção consciente de dar continuidade à experiência:

“B88: a a planificação do do de todo o nosso ano portanto . toda a reestruturação que fizemos o ano passado . sem nenhuma noção de continuidade . nomeadamente em relação à Biblioteca tem esta intenção . criar espaços logo começar por aí . o gabinete de trabalho dos professores . começar por dar espaço às pessoas . para se encontrarem em grupo para planificarem em grupo . grupos de questão grupos-problema grupos . de planificação não sei vários” (ANEXO XIX, LI 3)

Tabela 21 – Iniciativas de Continuidade do Projeto – LI

	LI
Planeamento/Realização de iniciativas	3
Ausência de iniciativas	1, 4
Não se aplica ¹⁰¹	2

Atentemos agora sobre as perspetivas de outros responsáveis pela gestão das instituições parceiras, para além dos seus LI. A Tabela 22 traduz o produto da contabilização dos resultados da operação de categorização dos dados contidos em respostas ao questionário aplicado aos elementos dos órgãos de gestão e/ou unidades orgânicas das instituições parceiras implicados na aprovação do projeto e/ou no seu desenvolvimento – Q/OMOGUO (ANEXO XXI). Os dados numéricos apresentados expressam o número de respostas enquadradas em cada uma das categorias e a respetiva percentagem obtida por referência aos valores de retorno do questionário em cada instituição (cf. ANEXO XIV). Retomando algumas das pré-categorias anteriores, a tabela exhibe resultados que permitem construir uma visão mais alargada do grau de envolvimento institucional.

¹⁰¹ Como tem vindo a ser dito, o LI 2, um dos Presidentes do CE da ESDJCG envolvidos, foi titular desse cargo apenas numa fase inicial de lançamento do ICA/DL, pelo que não foi inquirido acerca de iniciativas de continuidade na conclusão do projeto que, naturalmente, não levou a cabo.

Tabela 22 – Conhecimento do Projeto – OMOGUO

		CFECI		ESDJCCG		DDTE	
		Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%
Existência do projeto	Conhecimento da existência do projeto	4	66.7	10	41.7	17	45.9
	Desconhecimento da existência do projeto	2	33.3	14	58.3	20	54.1
Finalidades	Conhecimento das finalidades	3	50	3	12.5	12	32.4
	Desconhecimento das finalidades	2	33.3	19	79.2	24	64.9
	Não é claro	1	16.7	2	8.3	1	2.7
Consecução das finalidades	Conhecimento do cumprimento das finalidades	1	16.7	0	0	5	13.5
	Desconhecimento do cumprimento das finalidades	5	83.3	24	100	30	81.1
	Não é claro	0	0	0	0	2	5.4
Impacte	Conhecimento de impacte na própria instituição	0	0	0	0	4	10.8
	Conhecimento parcial de impacte na própria instituição	0	0	1	4.2	0	0
	Desconhecimento de impacte na própria instituição	6	100	23	95.8	33	89.2
	Conhecimento de impacte em outros intervenientes	0	0	0	0	1	2.7
	Desconhecimento de impacte em outros intervenientes	6	100	23	95.8	35	94.6
	Não é claro	0	0	1	4.2	1	2.7

De forma esclarecedora, os dados revelam taxas expressivas de desconhecimento do projeto na sua globalidade. Respondendo a uma pergunta direta (ANEXO XX, questão II. 1), os inquiridos declaram não ter tomado conhecimento do projeto, em percentagens situadas acima dos 50%, nos casos da ESDJCCG e do DDTE/UA, e numa percentagem

de 33.3 % no caso do CFECI¹⁰². O mesmo se verifica nas respostas ao pedido de identificação das finalidades estabelecidas (Anexo citado, questão II. 3), com os inquiridos a declarar desconhecerem-las em valores percentuais que, mantendo-se no tocante ao CFECI, sobem aos 79.2% e 64.9 % nos casos, respetivamente, da ESDJCCG e do DDTE/UA.

A constatação de um marcado alheamento por parte dos inquiridos, na sua globalidade, relativamente ao projeto torna-se ainda mais forte quando se olham os resultados obtidos nas duas últimas categorias consideradas – (conhecimento/ desconhecimento de) Consecução das finalidades e (conhecimento/ desconhecimento de) Impacte. Com efeito, apenas 1 elemento do CFECI e 5 do DDTE/UA afirmam conhecer o teor de sucesso/insucesso do projeto face às finalidades definidas e todas as respostas da ESDJCCG atestam incapacidade em fazer essa avaliação. De igual modo, somente 4 inquiridos no DDTE/UA dizem conhecer os efeitos repercutidos pelo projeto na sua própria instituição e 1 elemento também do DDTE/UA afirma ser capaz de avaliar o impacte em outros intervenientes; todos os inquiridos das duas outras instituições parceiras do ICA/DL manifestam desconhecimento no que toca a estes dois aspetos do desenvolvimento do projeto. Apesar da relativamente pouco expressiva diferença de resultados entre o DDTE/UA e as restantes instituições, estes dados mostram que os elementos da primeira têm mais a dizer sobre o projeto, provavelmente pela maior proximidade profissional que mantinham com o coordenador, também ele um Acd. na altura em que foram inquiridos. Tal diferença de resultados poderá ainda corresponder a uma mais marcada cultura de investigação na instituição universitária, influenciando um maior reconhecimento e valorização dessa dimensão do projeto.

Não existem nos dados recolhidos no questionário sinais abundantes do modo como o projeto foi valorizado por estes representantes das instituições parceiras. Porém, uma pergunta incidindo sobre as razões da eventual disponibilidade dos inquiridos para darem continuidade à experiência proporcionada pelo ICA/DL (ANEXO XX, questão III. 2.2) criou indiretamente oportunidade para a manifestação dessas perceções valorativas. A Tabela 23 mostra os resultados do tratamento desses dados.

¹⁰² Note-se, no entanto, que o universo global de respostas nesta instituição é bastante inferior aos da ESDJCCG e do DDTE/UA, o que deverá ser tido em linha de conta numa leitura cruzada dos valores percentuais obtidos.

Tabela 23 – Valorização do Projeto – OMOGUO

	CFECI		ESDJCCG		DDTE	
	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%
Reconhecimento de relevância	1	16.7	4	16.7	10	27
Ausência de dados	5	83.3	20	83.3	27	73

Apesar da escassez de dados evidenciada também no conjunto das respostas à questão referida, os inquiridos que respondem atribuem claramente valor ao projeto. De novo, são mais numerosas as respostas provenientes do DDTE/UA e as razões que justificam a sua visão positiva parecem corroborar a ideia avançada de que a cultura própria da sua instituição, muito associada à investigação, terá condicionado o seu interesse pela dimensão investigativa que o ICA/DL integrou. De facto, o testemunho isolado de um inquirido no CFECI e as razões evocadas em 4 respostas de elementos da ESDJCCG remetem para a articulação interinstitucional, para a partilha de experiências e para a melhoria da qualidade dos processos de E/A, ao passo que os elementos afetos à universidade apoiam as suas perspetivas, sobretudo, em motivos que se prendem com a investigação e com a construção de conhecimento científico (cf. ANEXO XXX, Quadro 9).

Atentemos, finalmente, sobre os pontos de vista dos elementos da equipa acerca da atuação dos parceiros institucionais. Em sintonia com o rumo da análise até ao momento é de relevar, desde logo, a escassez de dados presentes nos discursos das Acds. e das Profs. nas diferentes fontes em que foram registados. As NA, apesar de a abrangência das orientações que presidiram à sua elaboração permitir a abordagem de qualquer tópico relacionado com o projeto, não contêm quaisquer referências às instituições ou ao modo como agiram durante o desenvolvimento do trabalho realizado no âmbito da parceria. Os questionários a que responderam contêm também perguntas que abrem a possibilidade de tecer comentários relativos ao papel dos parceiros institucionais, designadamente, as que incidem sobre expectativas de desenvolvimento do projeto e do programa de investigação/formação nas suas diferentes fases (cf. ANEXO VII, questões II. 1-4 e III. 1-3; ANEXO VIII, questões II. 1-4, III. A. 1, 2 e III. B. 1-3; ANEXO XV, questões I. 1, 2 e II. 1-4). Contudo, ocorrem apenas duas referências, que remetem, respetivamente à ordem das citações que se seguem, para a antevisão de uma melhor compreensão do papel da ação institucional na realização do projeto e para a expectativa de concretização efetiva da parceria constituída:

“Dar visibilidade às parcerias estabelecidas e efectivá-las;” (ANEXO IV, Prof. 4, II. 2).

“Melhor compreensão do papel e função de cada um de nós, de cada instituição, de modo a estreitarem-se laços e a construírem-se projectos que mudem efectivamente algo, a começar por nós” (ANEXO XVI, Acd. 1, II. 2).

As entrevistas denotam ausência semelhante de protagonismo da ação institucional como tópico de reflexão por parte dos elementos da equipa, quando interpelados acerca de diferentes aspetos relacionados com o desenvolvimento do projeto. Porém, tal como aconteceu com os questionários, também o guião da entrevista incluía questões que permitiam a formulação de pensamento sobre este mesmo tópico, particularmente, as que se centram na relação entre os intervenientes e no impacto no desenvolvimento dos intervenientes (cf. ANEXO XI, respetivamente, questões III. 1, 2 e IV. 1, 2, 4, 5). Ao responderem ao pedido de identificação das finalidades do projeto, apenas a Prof. 4 refere distintamente a intenção de constituição de uma parceria envolvendo as instituições:

“B54: acho que .. depois outra finalidade . não sei se é . mas é . colaborar num processo de num num num . projeto de Doutoramento . depois é colaborar num . num . projeto colaborativo . passo a redundância e trabalho trabalhar em colaboração .. e depois é criar parcerias . também . entre diferentes . instituições” (ANEXO XII, Prof. 4)

Outros elementos da equipa recordam apenas finalidades de desenvolvimento relativas aos alunos na escola ou à própria equipa:

“B44: .. as finalidades centrais eram . o desenvolvimento da competência de aprendizagem e plurilingue nos alunos .. e acho que foi isso que que nós fizemos e acho que conseguimos” (ANEXO XII, Prof. 2)

“B47: a grande finalidade era fazermos um trabalho . em conjunto que me parece . bastante interessante . e depois a um segundo nível . penso que era aquela . que tem a ver mais com . com a Didática das Línguas e com as

línguas e com o ensino das línguas que eram as tais . competências . transversais e . e de Aprendizagem e isso tudo” (ANEXO XII, Prof. 3)

“B47: .. quer dizer eu acho que a grande a grande finalidade seria ver como . a partilha . dos saberes dos saberes . mais académicos mais teóricos embora de gente que trabalha . (...) mas era um bocado acho que o projeto seria isso . com . a ação . as pessoas que trabalham mais na ação prática como isso seria um quadro ideal” (ANEXO XII, Acd. 2)

Outros elementos ainda formulam pensamentos que podem incluir os parceiros institucionais, sem contudo o fazerem de modo explícito e inequívoco:

“B55: para mim a principal e sempre foi . o diálogo entre a universidade e a escola . foi sempre esse . o () objetivo . e depois . o segundo objetivo seria realmente enriquecer . de alguma forma a . a minha a minha formação . e a . poder enriquecer mesmo até . as aulas que que dou aos alunos não é? e que desenvolvo com eles . era isso” (ANEXO XII, Prof. 1)*

“B40: eu acho que era a . a compreensão . os intervenientes compreenderem a importância de . colaborarem . para o desenvolvimento profissional . para o desenvolvimento educativo . dos alunos das suas práticas . era compreenderem essa importância e querem continuar experiências desse deste tipo .. e eu acho que houve pessoas que compreenderam (...) mas acho que não aconteceu em todos (ANEXO XII, Acd. 1)

“B31: . bem . eu acho que eu acho que o projeto tinha uma finalidade que eu acho que me parece extremamente importante . que é . estreitar os laços entre o mundo da universidade . e o e o mundo . das escolas . () . fazer com que os professores . compreendessem melhor . como como nós funcionamos . e fazer com fazer com que nós compreendêssemos melhor . como como eles funcionam e . e criar . contactos . entre os dois entre os dois mundos” (ANEXO XII, Acd. 3)*

“B85: as finalidades do projeto para mim eram por um lado perceber . como é que . se pode . construir . conhecimento em Didática de Línguas . segundo uma modalidade de . participação . dos . diferentes . atores envolvidos . na

qual nós acreditamos . era um pouco . fazer isso e e e avaliar isso” (ANEXO XII, Acd. 4)

Subsistem, no entanto, testemunhos das Profs. 1 e 4 e da Acd. 3 que ilustram a avaliação que fazem do modo como as instituições conduziram o seu papel de parceiros envolvidos no projeto. Lendo os resultados apresentados na Tabela 24, percebe-se que a Prof. 4 reconhece como positiva a criação de condições iniciais de trabalho por parte das instituições implicadas. Partilhando este ponto de vista, a Prof. 1 acrescenta que o CFECI e o DDTE/UA cumpriram globalmente o acordo estipulado entre as partes, em contraste com a ação da ESDJCCG que, em seu entender, não teve qualquer intervenção no processo, para além da já referida facilitação de condições operacionais. Numa visão crítica que partilha com a Acd. 3, sublinha que a inclusão do CFECI na parceria acarretou peso formal e de procedimentos administrativos que determinaram constrangimentos.

Tabela 24 – Avaliação da Atuação das Instituições Parceiras – Equipa

		Equipa
Atuação positiva	Criação de condições de trabalho	Prof. 1, Prof. 4
	Cumprimento global do acordo (CFECI, DDTE/UA)	Prof. 1
Atuação aquém do esperado	Fraco envolvimento no projeto (ESDJCCG)	Prof. 1
	Constrangimentos pela ligação ao CFECI	Prof. 1, Acd. 3

Parece, assim, que a equipa, por um lado, tem dificuldade em recordar as instituições implicadas como autênticos parceiros do projeto levado a cabo. Por outro lado, as pontuais alusões à condução da ação institucional sugerem que essa ação se quedou numa fase inicial de estabelecimento do acordo e na criação de condições de arranque do trabalho.

Em síntese, parece resultar da análise que os LI apoiaram conscientemente a realização de um projeto a que reconheceram potencialidades como dispositivo de desenvolvimento dos seus intervenientes e das suas áreas de ação (concretamente, a DL, a formação e a investigação em DL), mas que limitaram a sua intervenção a esse apoio conceptual e à sua formalização na assinatura do Protocolo de Colaboração Interinstitucional, mantendo-se distanciados do processo de concretização a partir daí.

O LI 1 revela, mais do que os restantes, uma atenção particular à dimensão investigativa do projeto, corolário natural da sua vasta experiência enquanto investigador em Didática, e um especial interesse pela constituição da parceria, que considera uma inovação no esforço de aproximação entre o conhecimento e a ação profissionais desenvolvidos nas universidades e nas escolas: *“B5: . o que me parece novo . o que me parece não o que eu o que eu . tenho boas razões para pensar que é novo é . a abordagem que é feita através das parcerias”* (ANEXO XIX, LI 1). Por isso, parece reconhecer o ICA/DL como um projeto de interesse institucional, afirmando por sua iniciativa, num espaço em branco do questionário a que respondeu, a sua expectativa de ver divulgados os resultados da experiência na sua conclusão, distinguindo explicitamente esse momento do momento da apresentação pública das provas de Doutorado do coordenador: *“Espero no final do projeto ver feita uma apresentação pública de resultados. (não confundir com a apresentação no exame de Doutorado!)”* (ANEXO XXIX). Porém, para além desta declaração neste documento, não há registro nem memória de outra ordem de que tenha solicitado qualquer realização nesse sentido ou, tal como se verificou em relação aos restantes LI, de ter tomado outras iniciativas que de algum modo consubstanciem uma ação orientada para o acompanhamento do projeto. Os perfis individuais dos LI parecem, pois, ter tido uma influência pouco expressiva na sua conduta neste contexto. Tal conduta afigura-se sobretudo associada a um entendimento comum entre os LI sobre o papel a desempenhar pelas instituições no desenvolvimento de um projeto que consideram ser da equipa. As palavras do LI 1 durante a entrevista ilustram bem esse posicionamento:

“B14: o melhor posicionamento para um responsável . dum . por um responsável quer do departamento quer da própria . da própria escola ou agrupamento de escolas não é? do que for dos parceiros chamemos-lhes assim . é permitir que . esse trabalho continue . penso que . que fundamentalmente é isso não é? (...) é um papel relativamente passivo quer dizer portanto não pôr não pôr obstáculos não . não levantar questões . e deixar que quem está no terreno faça o trabalho” (ANEXO XIX, LI 1)

Esta atitude mais de consentimento do que de comprometimento efetivo com a concretização do projeto refletiu-se ainda numa aparente ausência de ações consequentes no sentido de alargar a implicação institucional a outros órgãos responsáveis pela gestão e de, assim, estimular uma dinâmica convergente com as noções de organização aprendente e de escola reflexiva. O LI 3 manifestou consciência

disso mesmo quando entrevistado, interrogando-se sobre o interesse que poderia ter tido realizar na escola um seminário de apresentação do projeto no seu início, análogo ao que aconteceu na UA:

“B58: eu . posicionei-me . várias vezes depois de de desse encontro na universidade (...) e fiquei como tinha responsabilidades na gestão da escola fiquei . a lamentar . não se ter pegado de outra forma (...) não sei . a escola toda devia parar . e aquilo que tu fizeste na universidade . devia ter sido feito cá (...) penso mais que pela consequência . todo o corpo discente . teria usufruído (ANEXO XIX, LI 3)

O genuíno interesse institucional na realização do ICA/DL não se traduziu, pois, numa ação supervisiva presente, atenta, interventiva, facilitadora, exigente e encorajadora que neste estudo (Parte I, III. 2.1) se assume ser parte integrante do papel a desempenhar pelos parceiros institucionais em projetos colaborativos de desenvolvimento em Didática.

3. Conclusões do Capítulo

No final do capítulo anterior concluiu-se que o projeto ICA/DL foi pensado e planeado de acordo com os pressupostos que neste estudo sustentam uma forte convicção no poder das práticas colaborativas em contextos de investigação/formação como motor de desenvolvimento ecológico em Didática. Os planos de trabalho elaborados e outros documentos de apoio e de síntese da negociação que conduziu à formalização da parceria documentam o consenso e o acordo iniciais gerados entre as partes envolvidas em torno desses pressupostos, antevendo um cenário de realização em sintonia com eles e indicando linhas de orientação operacional no sentido da sua efetivação. A análise realizada neste capítulo vem confirmar potencialidades do dispositivo criado e, assim, de espaços de trabalho em que a formação contínua de Profs. estrategicamente acolhe e integra a investigação colaborativa. Mas, ao focalizar-se no processo de desenvolvimento do projeto após o seu lançamento, revela também alertas a que se torna necessário ficar atento quando se pretende pôr em marcha dinâmicas de colaboração em contextos de realização análogos ao do ICA/DL.

Da análise dos perfis individuais dos elementos da equipa sobressaem traços comuns relevantes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo planeado. Apesar de percursos que denotam diferenças já esperadas entre Acds. e Profs., por exemplo no que se refere a uma mais forte experiência no domínio da investigação em Didática da parte das primeiras, a equipa aproxima-se em trajetos marcados pelo comprometimento com a profissão, tendo nesses trajetos assumido diferentes responsabilidades e funções, e no valor que atribui à formação contínua de Profs. e a processos colaborativos de formação e de desenvolvimento profissional. Porém, o trabalho realizado em conjunto não foi isento de obstáculos à vivência de uma relação de colaboração, tal como ela se equaciona neste estudo.

A investigação em DL, tida como instrumento crucial para o desenvolvimento das dinâmicas colaborativas perspectivadas, materializou-se ao longo do percurso realizado pela equipa numa variedade de formas de presença que deu origem à emergência de nove categorias de análise decorrentes da operação de categorização dos dados analisados. Tal diversidade, não antecipada antes do confronto com os dados, configura um interessante quadro de convívio próximo entre Profs. e Acds. e a investigação científica na sua área de atividade, quadro esse que no presente trabalho se sugeriu

como fator relevante de desenvolvimento desses profissionais e do campo em que se movem.

Apesar deste primeiro quadro indicar que o projeto ICA/DL criou, como era seu desígnio, oportunidades de integração da investigação em DL na atividade da equipa, foi também possível perceber que investigação numa dimensão considerada nuclear para a consecução dos objetivos do programa operacional definido, dimensão aqui classificada como análise com base em procedimentos empíricos, teve fraca expressão e apenas uma Prof. em conjunto com duas Acds. conseguiram desenvolver uma ação com maior relevo nesse domínio.

Para além disso, a introdução de um exercício estatístico que correlacionou totais de ocorrências efetivamente sinalizadas e totais de ocorrências possíveis nas fontes fez constatar que a dimensão da presença da investigação ao longo do projeto alcançou índices modestos. Tal operação trouxe, pois, maior definição ao olhar investigativo, mas, como alertei no momento de interpretar os resultados a que conduziu, foi aplicada a dados provenientes de fontes com teores diversos de abertura na forma como condicionaram a manifestação dessas evidências, ora estimulando-a explicitamente, ora autorizando a sua ocorrência sem contudo a determinar previamente. Nesta medida, uma operação desta natureza, devendo conviver com procedimentos metodológicos globais abertos, deverá integrar condições mais equilibradas de ocorrência de evidências nas diferentes fontes. Esta orientação não pôde ser observada na análise, já que o tratamento estatístico em foco foi considerado num momento em que todos os dados estavam já recolhidos. E não será muito aprofundada para além disto, neste estudo naturalmente circunscrito no tempo e nas condições de realização. Subsiste no meu pensamento um dilema que interpõe resistência à introdução de mecanismos de fechamento metodológico, pensamento porventura alicerçado numa autoimagem enquanto investigador, muito associada a um paradigma investigativo que sustenta abordagens metodológicas de natureza predominantemente qualitativa. Mas percebo que o exercício conduzido foi útil para a análise e que, por isso, constituindo-se como primeiro ensaio neste trabalho, encerra possibilidades a explorar futuramente em novos estudos.

Na evolução da análise do processo de desenvolvimento do projeto ICA/DL, foi possível perceber que a convergência conceptual em torno do valor didático da CAP terá sido, na sua globalidade, alcançada entre a maioria dos elementos do grupo, que a elegeu como seu tópico de trabalho. Mas existem sinais, sobretudo emergentes da voz

de um opositor principal, de forte divergência. Assinalam-se momentos críticos de tensão que o grupo, apesar de tentativas criadas nesse sentido, não foi capaz de superar e o consenso geral necessário à prossecução dos propósitos colaborativos inicialmente acordados não foi convincentemente criado.

De igual modo, a análise da forma como os elementos da equipa dividiram entre si as responsabilidades de gestão processual mostra que houve capacidade de negociar a condução do seu trabalho em conjunto em domínios como o da gestão corrente, da divulgação do projeto e dos seus resultados e da avaliação das Profs. enquanto formandas. Contudo, não conseguiram gerir de modo igualmente equilibrado duas dimensões do trabalho que se afiguraram cruciais para o seu desenvolvimento – a negociação do tema, que parece ter sido escolhido por grande influência de duas Acds., e a gestão da planificação e acompanhamento das intervenções didáticas na escola.

Parece, assim, que o acordo inicial que possibilitou a constituição da parceria foi parcialmente esquecido ou ignorado na condução do processo de desenvolvimento do projeto. Os planos de trabalho e outros documentos sistematizadores das intenções definidas à partida não foram rentabilizados na sua função de instrumentos guia da ação.

Também os processos supervisivos, nos planos da relação no seio da equipa e da relação que os parceiros institucionais mantiveram com o desenvolvimento do trabalho, ficaram aquém do que os traços conceptuais do projeto à partida deixavam antever. Na equipa, ocorreram momentos profícuos de supervisão processual partilhada e colaborativa, mas parece ter dominado uma ação supervisiva vertical, pouco facilitadora de comunhão de responsabilidades e de criação de consensos. De acordo com a análise, tal ação terá resultado da forma como os elementos do grupo, distanciando-se por vezes do pensamento de base do ICA/DL, perceberam e assumiram individualmente os seus papéis e entenderam os papéis dos outros intervenientes. Por outro lado, existem nos dados fortes evidências de uma atitude de marcado distanciamento por parte das instituições parceiras relativamente ao projeto após o seu lançamento, atitude que, também no que se refere a estes intervenientes, parece estar associada a entendimentos pessoais, no caso, dos LI acerca do papel a desempenhar pelos responsáveis institucionais na realização de iniciativas protagonizadas por equipas de docentes. Apesar do genuíno interesse que reconheceram ao projeto, mantiveram em relação a ele uma atitude demasiado discreta e meramente observadora, pouco implicada e interventiva. Não exerceram, assim, a ação supervisiva e estimuladora de

desenvolvimento no sentido dos rumos traçados que, no quadro do presente estudo, se atribui aos parceiros institucionais em dinâmicas colaborativas de investigação/formação.

A análise parece, pois, consubstanciar a pertinência de fazer vigorar, em contextos de investigação/formação animados pelo ideal colaborativo, práticas de supervisão que, acompanhando de perto e comprometidamente a atividade das equipas de trabalho, permitam guiar o processo de realização no sentido dos pressupostos que o fundaram, ajustando quando necessário atitudes, procedimentos e rumos, por referência a esses pressupostos e aos instrumentos documentais que, integrando-os, se elaboram para planificar a estratégia de ação.

CAPÍTULO IV – IMPACTE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA EQUIPA

Introdução

Focalizado sobre a terceira unidade de análise neste estudo de caso, este capítulo procura dar conta do impacte exercido pelo projeto ICA/DL no desenvolvimento da equipa de Profs. e Acds. que o conduziu. Conceptualmente, o projeto integrou a investigação em DL como estratégia ao serviço das finalidades traçadas no âmbito da iniciativa e, por isso, a análise situa-se no campo de interesses perseguidos pelos estudos de impacte da investigação, na linha do pensamento construído em torno da problemática explorada neste trabalho (Parte I, IV). Contudo, a investigação marcou, ao longo do percurso realizado pelo grupo, uma presença caracterizada pela abrangência das dimensões em que se manifestou, mas também pela expressão limitada que teve, particularmente em algumas dessas dimensões, designadamente, na que se refere à investigação enquanto atividade com base em procedimentos empíricos (cf. Parte II, III. 1.2). Importa, por isso, que o leitor tenha em mente essa abrangência e esses limites.

Na primeira secção esclarecem-se o método e os critérios da análise e dão-se a conhecer os impactes que, de acordo com os dados recolhidos em fontes diversas, se terão evidenciado, revelando-se novos sinais de desencanto face à utopia que moveu este estudo e o grupo ICA/DL – a investigação/formação colaborativa –, mas também de possibilidade de (re)construção dessa utopia.

A secção seguinte procura aprofundar a compreensão do impacte percebido. Retomando conclusões anteriores relativas ao processo de desenvolvimento do trabalho realizado, a análise foca-se sobre o olhar, as percepções e os sentimentos da equipa face

ao projeto, no sentido, primeiramente, de colocar a descoberto os fatores que possibilitaram o desenvolvimento evidenciado e, sobretudo, os que se interpuseram a uma concretização mais consequente dos propósitos previstos. Finalmente, conhecendo as perspectivas das protagonistas da experiência realizada acerca de eventuais desenvolvimentos futuros do projeto em que participaram, acrescentam-se os últimos elementos que compõem o quadro de impacto do projeto ICA/DL sobre o desenvolvimento da equipa.

À semelhança do que acontece nos capítulos anteriores que se ocupam do tratamento dos dados de investigação, a secção 3 combina os rumos da análise e alinha novas conclusões neste estudo.

1. Avaliação do Impacte Evidenciado no Desenvolvimento de Profs. e Acds.

1.1. Orientação da análise: método e critérios

Como se anuncia na introdução a este capítulo, o exercício empírico neste estudo procura agora evidenciar o impacte exercido pelo projeto ICA/DL no desenvolvimento profissional das Profs. e Acds. que integraram a equipa. Importa, por isso, clarificar as opções metodológicas que suportam a análise e os critérios seguidos na sinalização e avaliação dos impactes.

Que impactes se privilegiam? (cf. Parte I, IV. 1.2)

Trata-se, primeiramente, de identificar os impactes diretos do projeto, ie, os efeitos produzidos na interação direta com as atividades realizadas, sem a mediação de processos de difusão ou de disseminação; como se esclareceu anteriormente, tais efeitos fazem-se sentir apenas na equipa, já que somente os seus elementos estiveram diretamente envolvidos nas atividades de investigação/formação.

Para além disso, os impactes que aqui se analisam são impactes imediatos e a curto prazo, já que poderão ter sido favorecidos pela componente do projeto de intervenção no desenvolvimento profissional da equipa e porque os normais limites temporais que enquadram este estudo enquanto trabalho conducente a Doutoramento influenciaram o calendário de recolha de dados. Por razões que se esclarecem adiante nesta subsecção aquando da explicitação dos procedimentos metodológicos, foram considerados dados recolhidos entre 2005 e 2009.

Tendo em vista a orientação da investigação no sentido da compreensão das potencialidades e fragilidades das dinâmicas colaborativas geradas em torno do projeto, procurar-se-á distinguir impactes favoráveis de impactes desfavoráveis no desenvolvimento profissional da equipa.

Finalmente, a análise busca também compreender o alcance dos impactes identificados, diferenciando impactes de superfície, relativos a alterações de procedimentos e rotinas de organização e condução das práticas, de impactes de fundo, afetando convicções e a orientação e a realização da ação profissional.

A que procedimentos metodológicos se recorre?

Uma vez que o impacto da investigação/formação colaborativa em DL é interesse nuclear neste estudo, a análise recaiu sobre dados relativos ao desenvolvimento do ICA/DL após o início do projeto de investigação/formação levado a cabo pela equipa durante o PIF/F2. Note-se que os sinais de impacto sinalizados nas fontes podem estar relacionados com momentos anteriores a essa segunda fase de desenvolvimento do programa operacional do projeto, já que os dados apurados nem sempre relacionam explicitamente esses sinais de impacto com o PIF/F2. Tais impactos podem, assim, não ter decorrido das atividades de investigação da equipa mas do projeto ICA/DL na sua globalidade ou de qualquer das vertentes em que se concretizou que, como tem vindo a ser dito, incluíram, para além da investigação, a colaboração, a formação contínua de Profs. e a ação didática junto dos alunos na escola. Para além disso, a investigação em DL esteve presente nas atividades da equipa, em diferentes valências, durante o PIF/F1 (cf. Parte II, III. 1.2). Contudo, a investigação/formação pensada e realizada como projeto colaborativo da equipa aconteceu apenas com o PIF/F2. A decisão metodológica agora anunciada, assumida no pressuposto de que não é possível estabelecer uma relação totalmente controlada entre esta atividade de investigação/formação colaborativa e os efeitos identificados, assegura, ainda assim, que tais impactos foram sinalizados nas fontes apenas depois de tal atividade se ter iniciado, o que permite equacioná-la como origem do desenvolvimento evidenciado.

Seguindo o pensamento construído durante a discussão teórica da problemática definida no âmbito deste trabalho (Parte I, IV. 2.2), a avaliação do impacto do projeto ICA/DL no desenvolvimento profissional da equipa socorre-se da triangulação de exercícios de análise de representações, de dados provenientes da observação de práticas e de documentos produzidos no âmbito do projeto.

Os dados que suportam a análise de representações foram procurados nas narrativas autobiográficas (NA), na entrevista à equipa (Entvst./Equipa), na entrevista aos líderes institucionais (Entvst./LI) e no questionário aplicado a representantes das instituições parceiras para além dos LI (Q/OMOGUO) (cf. ANEXO XIV). Já que neste estudo se assumiu um interesse privilegiado de partida pela compreensão dos efeitos das dinâmicas colaborativas de investigação/formação no desenvolvimento dos Profs. e também porque o projeto comportava uma componente clara de intervenção ao nível da sua atuação didática junto dos alunos, a observação de práticas apoiou-se na vídeo

gravação de conjuntos de aulas planejadas durante o PIF/F2 e lecionadas entre maio e junho de 2005 (aulas observadas/AO) (ANEXO XXXI). Concretamente, foram vídeo gravadas 3 aulas de Inglês da Prof. 1 (9º Ano, Turma C), 3 aulas de Inglês da Prof. 3 (11º Ano, turma H) e 3 aulas de Português da Prof. 4. Dado que os encarregados de educação de dois dos alunos da turma em que a Prof. 2 realizou a sua intervenção (11º A) não autorizaram o registo das aulas em vídeo, não foi possível obter dados de observação das práticas de E/A desta Prof.. Problemas técnicos decorridos durante a gravação das aulas da Prof. 3 e na conversão dos suportes originais para CD-Rom impediram o acesso também aos dados relativos às práticas desta Prof.¹⁰³. Pese embora a perda que este incidente representa para a investigação, tal prejuízo resulta minimizado pelo facto de não ter sido possível também obter dados da mesma natureza referentes às aulas da Prof. 2 e de, assim, ter desde logo ficado excluída a oportunidade de proceder a análises cruzadas de intervenções em duas turmas diferentes, do mesmo ano de escolaridade e na mesma disciplina. Por fim, a análise de documentos incidu nas notas recolhidas durante as sessões de trabalho (NST), nos textos e na comunicação de divulgação científica (TCDC) (cf. ANEXO XIV) e nas planificações das intervenções didáticas (PID) preparadas pelas Profs. (ANEXO XXIII).

No cruzamento da decisão metodológica relativa à delimitação do período temporal da análise com o elenco de fontes definido, a análise incidu em dados obtidos entre 19.01.2005, data da primeira sessão de trabalho do PIF/F2, e 2009, data de publicação de um TCDC, concretamente o texto CIDInE¹⁰⁴.

Face à finalidade da análise de perceber repercussões do trabalho levado a cabo no âmbito do projeto no desenvolvimento profissional das Profs. e das Acds. implicadas, tomam-se como grandes categorias de análise comuns as áreas em que ambas intervêm profissionalmente e que constituem as 3 dimensões de atualização da Didática como campo de atividade – investigação, formação (de professores e de alunos), construção de pensamento sobre políticas educativas¹⁰⁵. Desdobrada a segunda destas dimensões,

¹⁰³ A gravação destas aulas foi efetuada pelas Profs. ou sob a sua orientação. Enquanto investigador, tomei a decisão de não assumir pessoal e presencialmente a realização da tarefa, na intenção de minorar os efeitos produzidos pela aplicação desta técnica de observação nas dinâmicas de aula.

¹⁰⁴ Note-se no entanto que, excetuando este texto e o texto SPCE, publicado em 2008, todas as outras fontes se reportam a dados recolhidos até 2006, ou seja, cerca de um ano após a última sessão presencial do programa de investigação/formação, realizada em 29.11.2005.

¹⁰⁵ As dimensões da profissionalidade do Prof. descritas na Parte I (III. 1.2) poderiam ter sido consideradas como referência na designação das Mc respeitantes ao impacto no desenvolvimento das Profs.. Contudo, já que essas dimensões (excetuando a que respeita à intervenção na gestão escolar) se alinham conceptualmente com as 3 dimensões da Didática, optou-se por se considerar estas últimas, no intuito de facilitar uma análise integrada de efeitos quer nas Profs. quer nas Acds..

foram assim encontradas 4 macrocategorias (Mc) prévias. A estas acrescentou-se uma quinta MC que identifica uma dimensão que, entendo, poderá ser transversal no processo de desenvolvimento profissional independentemente da área de atividade em que se concretiza e que, neste estudo, defendo ser crítica no desenvolvimento profissional de Profs. e de Acds. – Cultura e práticas de colaboração. No caso das Profs., procuraram-se ainda sinais de desenvolvimento no plano da Gestão Escolar, já que constitui um domínio identificado neste estudo como uma das dimensões da profissionalidade destes elementos da equipa (cf. Parte I, III. 1.2). Contudo, como se confirmará na subsecção seguinte, houve apenas o registo de uma ocorrência enquadrável neste domínio e, assim, não se justificou a criação da Mc correspondente.

Que critérios determinam a sinalização de impactes? Quais os que orientam a sua avaliação?

Como tem vindo a ser dito (cf. Parte I, IV. 2.1), este estudo não tem pretensões prioritárias de medição ou classificação do impacte produzido pelo projeto ICA/DL. A análise orienta-se, neste capítulo, sobretudo na procura de uma avaliação da possibilidade de influência da colaboração em investigação/formação sobre o desenvolvimento das Profs e das Acds. que intervieram nessa dinâmica. Pretende-se, essencialmente, responder às perguntas seguintes: Houve ou não impacte no desenvolvimento profissional dos elementos da equipa? Em que domínios da profissionalidade foi mais expressivo e em quais teve menor dimensão? Como se distribuem os sinais de impacte entre os elementos da equipa?

Foram, assim, considerados indicadores de impacte todos os dados que sinalizam mudanças do pensamento e da ação profissionais. Nas respostas aos instrumentos de inquérito e nos documentos foram procurados sinais de discurso que explicitamente afirmam a ocorrência de impactes e/ou que os identificam. Para além destes, foram ainda sinalizados outros dados que, embora não resultando da afirmação intencional e explícita de impacte, igualmente revelam modificação da atuação profissional e do pensamento sobre a profissão¹⁰⁶. Nas aulas observadas foram identificados extratos que evidenciam impacte no desenvolvimento das Profs. ao nível das suas práticas de formação (alunos), designadamente, no tratamento do tópico didático selecionado pelo grupo como objeto de

¹⁰⁶ Esta opção tornou-se particularmente útil na análise das NA, no que toca, por exemplo, à sinalização de impactes sobre o desenvolvimento das Profs. no âmbito da abordagem didática da competência de aprendizagem plurilingue (CAP). Por vezes, as Profs. refletem nesses textos sobre o tópico, dando sinais de impacte, embora sem os identificar enquanto tal.

trabalho e que constituiu foco preferencial na preparação das intervenções didáticas conduzidas pelas Profs., a CAP. É de notar que foi durante o ICA/DL que as Profs. contactaram pela primeira vez com a noção de CAP e com o pensamento que sustenta a sua inclusão na aprendizagem de línguas em contexto escolar. Por essa razão, todas as suas manifestações relativamente ao tópico e as suas ações no âmbito do seu tratamento reveladas em qualquer das fontes foram consideradas como sinais de impacto do projeto.

Ainda atendendo aos interesses assumidos como prioritários na investigação de compreender a abrangência dos impactes produzidos pelo projeto em termos das dimensões que constituem a profissionalidade das Profs. e das Acds. envolvidas e de perceber a expressão relativa dos impactes em cada uma dessas dimensões no impacto global do projeto sobre a equipa, o tratamento estatístico é maioritariamente feito por referência ao total de ocorrências efetivamente verificadas. As ocorrências em cada categoria foram contabilizadas de acordo com critérios pré-definidos do seguinte modo:

- uma ocorrência por sujeito e por fonte, no caso das entrevistas e do questionário aplicado nas instituições (Q/OMOGUO);
- uma ocorrência por sujeito e por entrada, no caso das NA;
- uma ocorrência por sujeito e por aula vídeo gravada (AO);
- uma ocorrência por sujeito e por planificação didática (PID);
- uma ocorrência por documento, nos casos das NST e dos TCDC;
- uma ocorrência por impacto favorável e por impacto desfavorável, em todas as fontes.

Como se deixou claro, a investigação persegue um interesse central de avaliação compreensiva do impacto produzido por um projeto particular de investigação/formação. Não se trata, por isso, de produzir um resultado de avaliação que permita compará-lo com outros ou com um referente ideal. Nesta medida, não se torna pertinente estabelecer critérios que balizem intervalos de medição ou de classificação numa qualquer escala convencionada. Contudo, numa tentativa de compreensão da dimensão global dos efeitos exercidos pelo projeto no desenvolvimento do grupo de Acds. e de Profs. que o

conduziu procura-se, numa fase final da análise, responder à seguinte questão: Qual a expressão do impacte verificado nos elementos da equipa quando comparada com a expressão máxima de impacte possível de transparecer nas fontes consideradas? No seguimento do raciocínio que, analogamente, orientou um momento da análise sobre o espaço ocupado pela investigação em DL ao longo do desenvolvimento do projeto (Parte II, III. 1.2), o último exercício estatístico nesta avaliação do impacte da iniciativa relaciona o total de ocorrências verificadas com o total de ocorrências possíveis no conjunto das 8 fontes em que os dados foram procurados, ainda que em algumas delas não se tenham sinalizado quaisquer impactes.

1.2. A análise: sinalização e avaliação do impacte

Ao esclarecer o método que orientou a análise e os critérios que presidiram à avaliação de impacte (1.1 neste capítulo), identifiquei 5 Mc definidas previamente ao exame dos dados em articulação com diferentes dimensões do desenvolvimento profissional dos elementos da equipa. Ficou também implícito que foi considerada a possibilidade de criar uma sexta Mc abrangendo impactes no desenvolvimento profissional das Profs. no que se refere à Gestão Escolar, mas, como adiantei, verificou-se apenas uma ocorrência enquadrável neste domínio, o que justifica a sua exclusão da análise¹⁰⁷. O texto SPCE usado neste estudo como fonte de dados contém essa única evidência de impacte. O trecho seguidamente citado denota atenção ao papel das instituições e às dinâmicas que, no seu interior, poderão ser facilitadoras de desenvolvimento, destacando-os como um entre 3 domínios de recomendações:

“No plano institucional, parece-nos crucial que os espaços profissionais em que nos movemos (e que, com a nossa iniciativa, pretendemos também mudar) assumam, de modo inequívoco e sem hesitações, a importância que parecem reconhecer ao desenvolvimento de pontes de colaboração construtiva entre si e entre os profissionais que os integram enquanto

¹⁰⁷ Na verdade, as referências aos parceiros institucionais do projeto são escassas nas fontes, como já vimos anteriormente neste estudo (Parte II, III. 2.2.1). Na entrevista, por exemplo, a Prof. 1 comenta o papel da escola e a forma como se envolveu no desenvolvimento dos trabalhos mas não indicia efeitos no seu pensamento ou ação ou em outros elementos da equipa, no que toca a formas de gestão institucional: “B23: em relação à escola acho que não houve . quer dizer não vi . nenhuma nenhuma intervenção claro que eles . deram no início . algumas condições para trabalharmos não é? mas ao longo do projeto não vi grande mudança quer dizer eles nunca nos perguntaram . nunca nunca quiseram saber como é que as coisas estavam . mesmo quando fizemos a divulgação . também não perguntaram nada (riso) . penso que em termos de escola . não se envolveu nada “ (ANEXO XII, Prof. 1).

comunidades. (...), julgamos que serão necessários um acompanhamento mais próximo e continuado dos processos e das dinâmicas de trabalho e uma atitude mais facilitadora da resolução de problemas organizacionais. No fundo, será vital um envolvimento mais directo e assumido das instituições em projectos deste teor (embora sem comprometer a autonomia dos diferentes actores), conferindo maior visibilidade às dinâmicas e produtos implícitos, na expectativa do seu alargamento a outros profissionais e actores no seio das suas comunidades, numa perspectiva clara da gestão institucional como projecto (ANEXO XXII, texto SPCE).

Nesta reflexão, revela-se um pensamento influenciado pelo ICA/DL, que defende o comprometimento ativo das instituições nos projetos dinamizados pelos seus docentes e uma gestão de natureza participativa, típica da gestão institucional como projeto. Tratando-se de um pensamento formulado pela equipa no relatório que o texto divulga, é possível aqui identificar um sinal de impacte no desenvolvimento da profissionalidade das Profs. na dimensão que abrange a Gestão Escolar.

Vejamos agora que outros impactes se verificaram na equipa, percorrendo os quadros 5 a 9, em que se explicitam e definem, para cada uma das 5 Mc prévias, as categorias que emergiram do exame dos dados. Os resultados da redução desses dados e da sua categorização são apresentados no ANEXO XXXII. Sublinhe-se que a condução destas operações foi presidida pela intenção de dar a conhecer todos os impactes sinalizados nas fontes e, por isso, algumas das categorias identificadas correspondem na realidade, após a contabilização das ocorrências, a registos idiossincráticos.

Diferentemente das Mc, definidas previamente ao tratamento dos dados e por isso mais neutras na sua formulação, as categorias traduzem um sentido comum proveniente das evidências. Em alguns casos, a proximidade de sentido entre os dados permitiu atribuir designações às categorias que, em si, refletem o teor mais específico dos impactes tal como está expresso nas fontes, revelando, por exemplo, convicções ou afirmações valorativas¹⁰⁸. Por isso, nestes casos, não se tornou necessário acrescentar, na apresentação da análise no texto, elementos de informação (citações das fontes, paráfrases ou explicitações) que esclarecessem particularidades de sentido dos dados incluídos numa mesma categoria. Outras categorias, porém, definem-se a um nível mais largo de abstração apontando apenas subdomínios de impacte, no intuito de facilitar o

¹⁰⁸ Tal torna-se evidente, naturalmente, nas idiossincrasias.

agrupamento das evidências e de, assim, obviar a atomização da análise categorial pelo desdobramento de algumas categorias em subcategorias. Na leitura que se faz dos quadros seguintes, sempre que os dados nas fontes contenham sentidos específicos não plenamente expressos na designação da categoria, esclarecem-se essas especificidades e remete-se para as evidências na sua forma original, indicando a sua localização nos quadros incluídos no ANEXO XXXII.

O Quadro 5 começa por mostrar que o projeto ICA/DL permitiu que no seio da equipa fossem reequacionados conceitos pessoais sobre investigação em DL, tendo-se percebido mais claramente a relação próxima que essa atividade científica precisa de manter com os contextos de E/A e com os Profs. (cf. ANEXO XXXII, Quadro 4, Acd. 1; Quadro 6, Acd. 3; Quadro 9, Prof. 2).

Quadro 5 – Mc I. Investigação

C1. Conceito de investigação em DL
O conceito pessoal de investigação em DL foi alterado.
C2. Valorização da investigação
A investigação no campo passou a ser mais valorizada.
C3. Consciência sobre a problemática da colaboração em investigação/formação
Houve maior sensibilização para a problemática ou tomada de consciência de aspetos com ela relacionados.
C4. Abertura a investigação colaborativa
Verificou-se uma atitude de maior abertura perante a investigação de tipo colaborativo.
C5. Disponibilidade para envolvimento em atividades de investigação
Os reflexos materializaram-se numa atitude de maior disponibilidade para envolvimento em atividades de investigação.
C6. Envolvimento em atividades de investigação
Passou a haver envolvimento em atividades de investigação ou o teor desse envolvimento aumentou.
C7. Compreensão do pensamento e/ou do contexto de trabalho dos Profs.
Houve uma mais profunda compreensão do pensamento dos Profs. e/ou do seu contexto de trabalho.
C8. Conhecimento das dificuldades da investigação em colaboração
Ficaram a conhecer-se os obstáculos que se levantam à realização de investigação em colaboração.
C9. Perceção da viabilidade da investigação em colaboração
Percebeu-se que é viável realizar investigação colaborativa entre Profs. e Acads..

A investigação como atividade científica de construção de conhecimento passou a ser mais valorizada, manifestou-se maior disponibilidade pessoal para fazer investigação e houve maior envolvimento efetivo em atividades de investigação. Houve também uma maior sensibilização para a problemática da colaboração em investigação/formação, tendo-se desenvolvido uma mais clara consciência de diferentes aspetos com ela relacionados, e conheceram-se dificuldades que se levantam à realização de investigação de natureza colaborativa, mas foi percebida a viabilidade de a concretizar e foi sentida uma maior abertura à possibilidade de a realizar. Finalmente, os dados evidenciam ter-se construído uma compreensão e um conhecimento mais profundos do pensamento dos Profs. (no que toca, por exemplo, ao valor que atribuem ao conhecimento científico, cf. Anexo citado, Quadro 6) e do contexto profissional em que atuam (cf. Anexo citado, Quadro 3), contributos explicitados como relevantes para a investigação no campo.

No que toca aos impactes registados no desenvolvimento da equipa na dimensão formação (alunos), evidenciam-se, no Quadro 6, duas primeiras categorias que sinalizam mudanças operadas ao nível do conhecimento e/ou do pensamento teóricos sobre o tópico didático trabalhado durante o PIF/F2, a CAP, e nas práticas didáticas junto dos alunos na escola, no âmbito da abordagem desse mesmo tópico¹⁰⁹. Assim, por um lado, ter-se-ão desenvolvido e aprofundado o conhecimento e o pensamento sobre políticas linguísticas europeias, sobre o conceito de CAP (cf. Anexo citado, quadros 8 a 10) e sobre o conceito de comunicação intercultural (cf. Anexo citado, quadros 8 a 11). Por outro lado, existem sinais de integração do conceito de CAP nas práticas de formação junto dos alunos, sem contudo se especificar a vertente em que se concretizou, outros que apontam para a sua integração em duas das vertentes do conceito teoricamente reconhecidas neste estudo (cf. Parte II, II. 2.2.1) – vertentes atitudinal e instrumental – e outros ainda que testemunham que o trabalho sobre o tópico exerceu efeitos ao nível da articulação interdisciplinar em Línguas. Registaram-se ainda evidências inscritas nesta Mc II que identificam contributos materializados na perceção da possibilidade de integrar a CAP nas práticas de E/A e outras que sugerem ter havido desenvolvimento de capacidades de pesquisar ou de selecionar estratégias e recursos didáticos que sirvam a aprendizagem de Línguas em geral, ie, para além do que se refere à abordagem da CAP.

¹⁰⁹ Esta é a única categoria que aparece desdobrada em subcategorias. Tal teor de especificação na arrumação dos dados neste caso prende-se com o interesse em perceber, em maior detalhe, os impactes que se relacionam com o trabalho realizado pela equipa em torno do tópico didático por si eleito como núcleo temático do projeto de investigação/formação que desenvolveu durante o PIF/F2.

Quadro 6 – Mc II. Formação (Alunos)

C1. Conhecimento/Pensamento sobre a CAP
As mudanças projetaram-se no conhecimento e/ou no pensamento teóricos relativos à CAP.
C2. INTEGRAÇÃO DA CAP NAS PRÁTICAS
O produto da reflexão sobre a CAP foi incorporado nas práticas didáticas junto dos alunos.
a. Sem especificação de vertente
Houve integração da CAP, mas não se especifica em qual das suas 3 vertentes.
b. Vertente atitudinal
A CAP foi incorporada na vertente atitudinal – respeitante ao desenvolvimento de atitudes positivas face à comunicação intercultural.
c. Vertente instrumental
A CAP foi incorporada na vertente instrumental – respeitante ao recurso a repertórios linguísticos e de aprendizagem e ao desenvolvimento desses repertórios.
d. Articulação interdisciplinar em Línguas
A abordagem didática da CAP na preparação e/ou na realização das intervenções produziu efeitos ao nível da articulação entre disciplinas de Línguas.
C3. Pesquisa e seleção de estratégias/recursos didáticos em geral
Houve efeitos nos modos pessoais de fazer pesquisa e seleção de estratégias e/ou de materiais didáticos úteis para o tratamento de qualquer tópico para além da CAP.
C4. Perceção de possibilidades de integração da CAP nas práticas
Foram percebidos modos possíveis de integrar a CAP nas práticas.

No que toca à Mc III, Formação (Profs.), os impactes foram menos diversos do que os verificados nas Mc anteriores, como bem traduz a distribuição dos dados por apenas 5 categorias (Quadro 7). No entanto, a experiência do ICA/DL parece ter tornado possível perceber melhor que os processos de formação de Profs. não podem ser prescritivos do conhecimento produzido pela investigação, devendo ser compreendidos por formandos e por formadores como percursos de coconstrução de conhecimento (cf. Anexo citado, Quadro 4), e que a formação de Profs. de Línguas implica desenvolver saberes que vão além do objeto língua (cf. Anexo citado, Quadro 6). Parece ter também existido modificação das práticas de formação, nelas conferindo visibilidade à relevância atribuída ao conceito de colaboração, e foram identificadas evidências de se ter gerado uma melhor compreensão do papel e do valor que os Profs. atribuem ao conhecimento académico em contexto formativo e de, de outro ponto de vista, se ter reconceptualizado formas de incluir esse conhecimento em situação de formação.

Quadro 7 – Mc III. Formação (Profs.)

C1. Visão sobre os processos formativos
Houve mudanças de entendimento ao nível dos processos de formação.
C2. Visão sobre os conteúdos de formação de Profs. de Línguas
Houve mudanças de pensamento relativamente aos conteúdos a privilegiar na formação de Profs. de Línguas.
C3. Integração do conceito de colaboração nas práticas
A temática da colaboração foi introduzida em situações de formação.
C4. Compreensão das perceções dos Profs. sobre o conhecimento académico
Compreenderam-se melhor as perceções que os Profs. têm sobre o papel e valor do conhecimento académico em processos de formação.
C5. Reconceptualização de modos de integração do saber académico
Foi possível reconceptualizar modos de integrar o conhecimento académico em processos de formação.

Os resultados da análise categorial dos dados abrangidos pela Mc IV, Pensamento sobre políticas no campo, revelam pouca diversidade de impactes no desenvolvimento dos elementos da equipa nesta dimensão (Quadro 8). Ainda assim, as duas categorias identificadas denotam ter existido desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a pertinência de integrar a CAP nas práticas de E/A de Línguas em contexto escolar e sobre a pertinência de alargar o espaço que as Línguas ocupam no currículo.

Quadro 8 – Mc IV. Pensamento sobre Políticas no Campo

C1. Validade didática da CAP
Manifestaram-se convicções relativas à pertinência educativa de incluir a CAP como tópico curricular na aprendizagem de Línguas.
C2. Alargamento do espaço curricular das Línguas
Manifestaram-se convicções relativas à pertinência de alargar o espaço ocupado pelas Línguas no currículo escolar.

Por fim, o Quadro 9 dá conta da existência de sinais de impactes distribuídos por 5 categorias inscritas na MC V, Cultura/Práticas de colaboração. De acordo com as evidências, o projeto permitiu construir conhecimento sobre a gestão de dinâmicas de trabalho em colaboração e os dados, em algumas fontes, especificam a gestão do tempo, do espaço, das relações entre a equipa e as instituições (cf. Anexo citado, Quadro 1) e

das relações no seio do grupo (cf. Anexo citado, quadros 1, 2, 11). De igual modo, parecem ter-se desenvolvido capacidades de gestão do trabalho colaborativo, por exemplo no que toca à partilha de processo de construção do conhecimento e à articulação entre dinâmicas de trabalho individuais e de grupo. E foi ainda possível conhecer melhor os pares e os seus ambientes profissionais, compreender os benefícios que podem advir do trabalho colaborativo e perceber, pela experiência, que colaboração é uma noção com viabilidade de concretização.

Quadro 9 – Mc V. Cultura/Práticas de Colaboração

C1. Conhecimento sobre gestão de dinâmicas colaborativas
Houve modificações do conhecimento sobre a gestão de dinâmicas colaborativas ou de aspetos a ela respeitantes.
C2. Perceção da viabilidade da colaboração
Percebeu-se que colaboração é um conceito viável, ie, que é possível concretizar dinâmicas de trabalho em colaboração.
C3. Capacidade de gestão de dinâmicas colaborativas
Desenvolveram-se capacidades de gestão de dinâmicas colaborativas.
C4. Conhecimento do outro e/ou do seu contexto de trabalho
Foi possível conhecer melhor os pares colaborativos e os seus contextos de trabalho.
C5. Compreensão dos benefícios das dinâmicas colaborativas
Compreenderam-se os benefícios que resultam do trabalho em colaboração.

Uma leitura global dos quadros anteriores permite perceber que o projeto ICA/DL parece ter sido rico na diversidade dos efeitos que produziu no desenvolvimento profissional dos elementos da equipa, impactes que se repartem entre 5 Mc e 28 categorias nelas inscritas. Procuremos agora perceber a expressão relativa desses impactes, quantificando os resultados da análise categorial e lançando sobre os dados olhares investigativos que se estreitam e se expandem em movimentos de zoom. Seguindo o sentido dos dados, as tabelas 25 a 33 propiciam visões sucessivamente mais focadas sobre o impacte, apresentando inicialmente os efeitos que as evidências sugerem ter-se verificado sobre a equipa na sua globalidade e, progressivamente, os que parecem ter-se repercutido no desenvolvimento de Acds. e de Profs. (perspetivadas nas fontes como subgrupos na equipa) e os que se terão manifestado no desenvolvimento de cada elemento da equipa identificado individualmente nas fontes. Por outro lado, a análise evolui entre olhares panorâmicos e integrados sobre o impacte e outros mais

focalizados nos resultados em cada Mc. E o mesmo efeito de fechamento e abertura da lente investigativa está patente na variação dos universos de referência das operações estatísticas, entre totais de ocorrências registradas e totais de ocorrências possíveis.

Os resultados relativos aos dados que explicitam impactes na equipa referida no seu todo são apresentados na Tabela 25. Permitem, assim, conhecer os efeitos que as evidências apontam como comuns a todos os elementos da equipa, muito embora com base num total de apenas 10 ocorrências.

Tabela 25 – Impactes na Equipa na Globalidade

		F1 +	F3 +	F4 +	Total
I. Investigação	C4. Abertura a investigação colaborativa		1		2 (20%)
	C6. Envolvimento em atividades de investigação		1		
II. Formação (Alunos)	C1. Conhecimento/Pensamento sobre a CAP		1	2	3 (30%)
V. Cultura/Práticas de Colaboração	C1. Conhecimento sobre gestão de dinâmicas colaborativas	1		1	5 (50%)
	C2. Perceção da viabilidade da colaboração	1		1	
	C3. Capacidade de gestão de dinâmicas colaborativas			1	
TOTAIS GLOBAIS N = 10		2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)	10 (100%)

Legenda das colunas: F1 – Entvst./Equipa; F3 – Q/OMOGUO; F4 – TCDC

Estas ocorrências escassas, quando comparadas com as verificadas no que toca a impactes em subgrupos na equipa ou em elementos identificados individualmente (cf. Tabelas 26 e 33), provêm, na sua maioria, de 2 TCDC (cf. ANEXO XXXII, Quadro 1), o que poderá explicar-se atendendo a que uma dessas fontes é um texto de balanço sobre o percurso da equipa, constituindo-se assim numa visão de síntese do seu desenvolvimento, e tendo em conta que as evidências registadas na segunda destas fontes ocorrem nas conclusões de uma comunicação de divulgação científica, secção habitualmente reservada a reflexões abrangentes (ANEXO XXII, texto SPCE e comunicação APPI).

Este primeiro olhar sobre os dados sugere que o projeto ICA/DL influenciou o desenvolvimento da equipa, tendo produzido impactes, todos positivos (assinalados nas colunas pelo sinal +), essencialmente sobre a cultura e práticas de colaboração, mas também sobre a profissionalidade nos planos do E/A e da investigação em DL. Mais ainda, parece que estes efeitos se fizeram sentir sobre o pensamento (categorias II. C1 e V. C1, C2) e sobre as atitudes profissionais (categoria I. C4), mas também sobre a ação na profissão (categorias I. C6 e V. C3). Estes resultados associados à ausência de dados enquadráveis nas Mc III e IV, Formação (Profs.) e Pensamento sobre políticas no campo, parecem indicar que o projeto foi perspectivado nas fontes, acima de tudo, como um projeto colaborativo, em que a investigação assumiu um papel relevante como instrumento de mudança dos processos de formação dos alunos na escola.

Como vimos, existem também dados nas fontes que apontam para a ocorrência de impactes em dois subgrupos referidos de modo diferenciado, o das Profs. e o das Acds.. Mais abundantes do que os relativos ao impacto na equipa na sua globalidade, sinalizam uma maior diversidade de efeitos inscritos em 4 Mc, num total de 26 ocorrências (Tabela 26).

Claramente, as evidências apontam para uma ocorrência substantivamente mais reduzida de impactes nas Acds., com apenas 3 registos assinalados na Mc I, apontando efeitos no pensamento sobre investigação e no conhecimento útil à realização de investigação no campo. As 23 ocorrências de impacto nas Profs. revelam mudanças sobretudo no domínio da investigação e da formação (alunos), mas também no da cultura/práticas de colaboração e, pontualmente, do pensamento sobre políticas no campo, mudanças essas que se traduziram nos planos do pensamento e do conhecimento (I. C2; II. C1; IV.C1; V. C1, C2, C4), mas também da atuação profissional (I. C6; II. C2 C3; V. C3).

Contudo, entre os sinais relativos ao desenvolvimento das Profs., contam-se 6 registos de impactes classificados neste estudo como desfavoráveis. É com alguma relutância que designo deste modo alguns deles e de outros que surgirão adiante na análise, nomeadamente, os que traduzem contestação de algumas Profs. ao pensamento teórico em que se sustenta o conceito de CAP e a decisão política de a incluir na aprendizagem das Línguas em contexto escolar. Por um lado, a contestação em si de-

Tabela 26 – Impactes em Subgrupos na Equipa: Profs. e Acds.

		Acds.			Profs.							
		F1	F3	Tot. N (%)	F1		F2		F4		Tot. N (%)	
		+	+	+	+	!!!	+	!!!	+	!!!	+	!!!
I.	C2. Valorização da investigação			3 (11.5%)	1		1				8 (30.8%)	1 (3.8%)
	C3. Consciência sobre a problemática da colaboração em investigação/formação		2									
	C6. Envolvimento em atividades de investigação								3	1		
	C7. Compreensão do pensamento e do contexto de trabalho dos Profs.	1										
II.	C1. Conhecimento/Pensamento sobre a CAP				1	1	1		1		7 (26.9)	4 (15.4%)
	C2. Integração da CAP nas Práticas				1	1		1	2			
	a. Sem especificação de vertente											
	d. Articulação interdisciplinar									1		
	C3. Pesquisa e seleção de recursos/estratégias didáticas em geral				1							
IV.	C1. Validade didática da CAP									1		1 (3.8%)
V.	C1. Conhecimento sobre gestão de dinâmicas colaborativas								1		5 (19.2%)	
	C2. Perceção da viabilidade da colaboração				1							
	C3. Capacidade de gestão de dinâmicas colaborativas								1			
	C4. Conhecimento do outro e/ou do seu contexto de trabalho				2							
TOTAIS GLOBAIS N = 26		1 (3.8%)	2 (7.7%)	3 (11.5%)	7 (26.9%)	2 (7.7%)	2 (7.7%)	1 (3.8%)	8 (30.8%)	3 (11.5%)	20 (76.9%)	6 (23.1%)

Legenda das colunas: F1 – Entvst./Equipa; F2 – NA; ; F3 – Q/OMOGUO; F4 – TCDC

monstra ter havido reflexão e desenvolvimento de pensamento em torno do tópico, o que é um sinal inequívoco de impacto positivo. Para além disso, já que todo o conhecimento construído está permanentemente sujeito a reformulação, é de admitir que as afirmações críticas que desafiam a convicção dos teóricos poderão no futuro vir a demonstrar a força dos seus argumentos sobrepondo-se-lhe. Por outro lado, não deixam de revelar afastamento relativamente a um pensamento validado pela investigação, formalmente legitimado pelas políticas linguísticas europeias e que constituía referência conceptual no desenvolvimento do projeto. Nesta medida, poderá considerar-se que esse afastamento afeta negativamente o desenvolvimento profissional das Profs. no sentido da compreensão de um tópico hoje considerado prioritário na aprendizagem de Línguas, pensamento que também subscrevo como autor deste trabalho. É esta a razão que justifica a classificação destes impactes como desfavoráveis. Por outras palavras, os impactes só são desfavoráveis na medida em que refletem distanciamento face a um pensamento teórico considerado de referência no projeto, contrariando assim, de algum modo, o desenvolvimento das Profs. no sentido inicialmente previsto. O leitor deverá, no entanto, ter em conta que esta decisão reflete um posicionamento intelectual do autor deste trabalho face a um tópico didático em particular.

Uma leitura integrada dos resultados favoráveis e desfavoráveis apresentados na Tabela 26 (sinais + e !!! nas colunas) sugere que as Profs. desenvolveram conhecimento e pensamento sobre o tópico didático trabalhado durante o projeto de investigação/formação e que foram capazes de o integrar nas práticas de E/A junto dos seus alunos, muito embora se tenham também registado limitações neste domínio, especificamente no que toca à articulação interdisciplinar em Línguas. Ainda no que respeita a esta Mc II, Formação (alunos), regista-se um sinal de desenvolvimento de capacidades de selecionar estratégias e recursos didáticos para as aulas de Línguas. Para além disso, as Profs. terão passado a valorizar mais a investigação em DL, desenvolvido uma mais clara consciência sobre as questões relativas à investigação em colaboração e iniciado ou reforçado o seu envolvimento em atividades investigativas, apesar de uma evidência de obstáculos neste último domínio. Embora com menor incidência percentual no conjunto dos dados, existem igualmente evidências de aprofundamento do conhecimento das Profs. sobre gestão de trabalho colaborativo, da sua perceção da viabilidade prática do conceito de colaboração, da sua aproximação aos seus pares no projeto, conhecendo-os e conhecendo os seus contextos de trabalho, e do seu desenvolvimento de capacidades ativas de gestão de dinâmicas colaborativas. Consideravelmente com menor expressão numérica e percentual (apenas uma

ocorrência, representando 3.8% do universo total de 26), os resultados relativos à MC IV, Pensamento sobre políticas no campo, revelam um impacto desfavorável, concretizado na oposição, manifestada por algumas Profs. da equipa, à incorporação da CAP no E/A de Línguas (ANEXO XXXII, Quadro 2).

Os dados que consubstanciam a análise feita a partir da Tabela 26 provêm, com exceção de 2 evidências sinalizadas no Q/OMOGUO, das representações da própria equipa (recolhidas na entrevista e nas NA) e de 2 TCDC, também eles da autoria de elementos da equipa. Vejamos o que dizem os dados relativos aos impactos verificados individualmente em cada elemento, mais abundantes e, na sua globalidade, presentes numa maior diversidade de fontes.

Analisemos primeiramente os resultados da análise categorial das evidências registadas em cada Mc, começando pelos que dizem respeito à Mc I, Investigação (Tabela 27).

O critério seguido na organização desta e das outras tabelas que suportam esta análise, nelas introduzindo apenas valores relativos aos impactos evidenciados, faz neste caso sobressair a ausência de dados relativos a dois elementos da equipa – a Acd. 2 e a Prof. 1. Como se viu no capítulo anterior (2.1.1), a reduzida afinidade que a Acd. 2 sentiu com o tópico central do projeto de investigação/formação concebido pela equipa, a CAP, tê-la-á levado a manter-se mais distante do trabalho realizado, como aliás reconhece durante a entrevista, quando inquirida acerca de eventuais efeitos por si percebidos e exercidos pela experiência do ICA/DL no seu desenvolvimento profissional: *“B50: em mim própria . quer dizer eu eu disse-te há bocado que vivi um bocado na fronteira . e portanto...”* (ANEXO XII, Acd. 2). Por seu turno, a Prof. 1, provavelmente também desmobilizada pela sua visão crítica sobre a CAP e sobre o modo como foi integrada como objeto de trabalho do grupo durante o PIF/F2 (cf. Parte II, III. 2.1.1 e 2.1.2), não se envolveu em investigação e não parece ter recebido quaisquer influências do projeto nesta vertente do seu campo de atividade.

Atenemos agora sobre os sinais de impacto efetivamente identificados no domínio da Mc I, tal como traduzidos na Tabela 27. Claramente, tais impactos foram menos visíveis entre as AcDs. (5 evidências num universo global de 13) e sinalizam mudanças conceptuais, abrangendo modos de perspetivar a investigação em DL, uma compreensão mais profunda do pensamento dos Profs., designadamente acerca da investigação

académica (cf. ANEXO XXXII, Quadro 6), e o conhecimento das dificuldades que se colocam à investigação de natureza colaborativa¹¹⁰.

Entre as Profs., com percursos pessoais anteriores de menor experiência em investigação do que as Acds., as evidências de impacte neste domínio foram mais numerosas (8 num total de 13). De modo inequívoco, os sinais mais fortes recaem sobre a Prof. 2, sem surpresas face ao entusiasmo com que se envolveu no desenvolvimento do PIF/F2, designadamente nas atividades de investigação, depois de ultrapassada uma fase de instabilidade pessoal relativamente ao projeto, motivada pelo seu questionamento crítico em torno da validade da CAP como tópico didático (Parte II, III, 1.2, 2.1.1, 2.1.2). Deste modo, os dados sugerem terem ocorrido efeitos sobre o pensamento desta Prof., influenciando a sua visão sobre a investigação em DL no sentido de a perspetivar como uma atividade consequente para prática (cf. ANEXO XXXII, Quadro 9), sobre a sua atitude face à investigação, levando-a a sentir-se mais disponível para nela se envolver, e sobre a sua atuação neste domínio, já que pela primeira vez assumiu o papel de investigadora.

Tal como a Prof.1, a Prof. 3 parece também ter-se ressentido das suas reservas conceptuais face à CAP, não tendo realizado quaisquer atividades de natureza empírica durante o PIF/F2. Contudo, o projeto terá tido sobre si algum efeito no plano da sua disponibilidade para se envolver em investigação, já que parece ter compreendido a importância de sustentar a sua prática num pensamento mais armado, construído a partir do estudo rigoroso das situações concretas (cf. Anexo citado, Quadro 10).

Apesar de, contrariamente, a Prof. 4 ter aderido com facilidade à ideia de introduzir a CAP como tópico central do projeto de investigação/formação da equipa (cf. Parte II, III, 2.1.1), não existem nos dados evidências de que se tenha implicado em atividades de natureza empírica no decurso da experiência. Para além disso, o impacte global nesta dimensão abrangida pela Mc I parece ter sido pouco expressivo quando comparado com os impactos registados no desenvolvimento da Prof. 2.. Tal resultado poderá estar associado ao facto de a Prof. 4 ser, como tem vindo a destacar-se, uma Prof. Mestre; a

¹¹⁰ Recorde-se que as Acds. 1 e 4 foram, juntamente com a Prof. 2, coautoras da comunicação APPI que neste estudo tem vindo a ser usada como fonte de dados. Na medida em que tal comunicação resultou de um estudo empírico, poderia considerar-se que o facto de as referidas Acds. terem estado envolvidas na sua realização constitui *per se* sinal de impacte no seu desenvolvimento. Contudo, o documento fonte (cópia da apresentação em *PowerPoint*), não contém evidências claras de mudanças nas Acds. suscitadas pelo estudo, dando, por outro lado, grande visibilidade aos efeitos identificados na Prof. e nos seus alunos, nomeadamente, nas reflexões finais (slides 15 a 18).

Tabela 27. Impactes por Elemento da Equipa – Mc I. Investigação

	Acd. 1		Acd. 3			Acd. 4		Prof. 2				Prof. 3		Prof. 4	
	F1 +	Tot. N (%) +	F1 +	F2 +	Tot. N (%) +	F1 +	Tot. N (%) +	F1 +	F2 +	F4 +	Tot. N (%) +	F1 +	Tot. N (%) +	F1 +	Tot. N (%) +
C1. Conceito de investigação em DL	1	1 (7.7%)	1		1 (7.7%)			1			1 (7.7%)				
C5. Disponibilidade para envolvimento em atividades de investigação									1		1 (7.7%)	1	1 (7.7%)		
C6. Envolvimento em atividades de investigação								2	1	1	4 (30.8%)				
C7. Compreensão do pensamento e do contexto de trabalho dos Profs.				1	1 (7.7%)										
C8. Conhecimento das dificuldades da investigação em colaboração			1		1 (7.7%)	1	1 (7.7%)								
C9. Perceção da viabilidade da investigação em colaboração														1	1 (7.7%)
TOTAIS GLOBAIS N = 13	1 (7.7%)	1 (7.7%)	2 (15.4%)	1 (7.7%)	3 (23.1%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)	3 (23.1%)	2 (15.4%)	1 (7.7%)	6 (46.2%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)

Legenda das colunas:

F1 – Entvst. Equipa

F2 – NA

F4 – TCDC

Tabela 28. Impactes por Elemento da Equipa – Mc II. Formação (Alunos)

		Acd. 2		Prof. 1					Prof. 2						Prof. 3					Prof. 4				
		F1	Tot. N(%)	F1		F2	F5	Tot. N (%)	F1	F2		F4	F5	Tot. N (%)	F1		F2	F5	Tot. N (%)	F1		F2	F5	Tot. N (%)
		+	+	+	!!!	+	+	+ !!!	+	+	!!!	+	+	+ !!!	+	!!!	+	+	+ !!!	+	!!!	+	+	+ !!!
C1		1	1 (2.4%)	1		2		3 (7.1%)	2	2	1	2	1	7 (16.7%)	1		3	1	5 (11.9%)			1	1	2 (4.8%)
C2	a			1	1			1 (2.4%)	2	1				3 (7.1%)	1	1			1 (2.4%)		1			1 (2.4%)
	b						1	1 (2.4%)					1	1 (2.4%)				1	1 (2.4%)			1	1 (2.4%)	
	c								1				1	2 (4.8%)				1	1 (2.4%)			1	1 (2.4%)	
	d			1	1		1	2 (4.8%)													1			1 (2.4%)
C4										1				1 (2.4%)	1				1 (2.4%)	1				1 (2.4%)
TOTAIS GLOBAIS N = 42		1 (2.4%)	1 (2.4%)	3 (7.1%)	2 (4.8%)	2 (4.8%)	2 (4.8%)	7 (16.7%)	5 (11.9%)	4 (9.5%)	1 (2.4%)	2 (4.8%)	3 (7.1%)	14 (34.2%)	3 (7.1%)	1 (2.4%)	3 (7.1%)	3 (5.3%)	9 (21.4%)	1 (2.6%)	2 (4.8%)	1 (2.6%)	3 (7.1%)	5 (11.9%)
								2 (4.8%)						1 (2.4%)					1 (2.4%)					2 (4.8%)
								9 (21.4%)						15 (35.7%)					10 (23.8%)					7 (16.7%)

Legenda das colunas:

F1 – Entvst. Equipa

F2 – NA

F4 – TCDC

F5 – PID

Legenda das linhas:

C1. Conhecimento/Pensamento sobre a CAP

C2. Integração da CAP nas práticas

a. Sem especificação de vertente

c. Vertente atitudinal

d. Vertente instrumental

e. Articulação interdisciplinar em Línguas

C4. Perceção de possibilidades de integração nas práticas

sua experiência anterior como investigadora poderá ter condicionado a emergência de pensamento completamente novo neste domínio ou mesmo o desejo urgente de realizar atividades de natureza empírica. Ainda assim, o projeto ter-lhe-á permitido refletir sobre a investigação colaborativa, levando-a a percebê-la como um cenário de execução possível.

A análise permite, assim, perceber um quadro de desenvolvimento positivo proporcionado pelo projeto no domínio da investigação em DL, já que os dados apontam somente sinais favoráveis de impacte. Há que ter em conta, contudo, que as evidências foram identificadas apenas no pensamento e no discurso dos elementos da equipa, manifestados na entrevista, nas NA e nos TCDC.

Observemos agora a Tabela 28, que apresenta os resultados relativos à Mc II, Formação (Alunos), revelando um mais substantivo volume total de ocorrências (42) sinalizadas numa maior diversidade de fontes.

No que se refere a esta Mc, foi registada somente uma evidência de impacte no desenvolvimento das Acds.. O projeto compreendia uma dimensão de intervenção junto dos alunos na escola, naturalmente protagonizada pelas Profs.. Para além disso, o desenho empírico deste estudo incluiu menos instrumentos e procedimentos de recolha de dados relativos ao desenvolvimento profissional das Acds. na dimensão aqui em causa (não foram analisadas planificações das suas aulas e não foram observadas aulas suas). Era, assim, de esperar que emergissem, na análise das fontes, sinais mais frequentes de impacte junto das Profs.. Ainda assim, o tópico do projeto de investigação/formação da equipa, a CAP, era relevante também para a lecionação das disciplinas da área da DL que as Acds. asseguravam no seu serviço docente. Poderiam, pois, ter ocorrido mudanças no seu pensamento e nas suas práticas relativos à sua ação junto dos seus alunos no domínio deste tópico e essas mudanças poderiam ter sobressaído nos dados recolhidos através da entrevista, das NA, do Q/OMOGUO e dos TCDC. Contudo, isso verificou-se apenas no caso da Acd. 2 que, tendo à partida uma reflexão menos desenvolvida em torno da CAP, sentiu ter aprofundado o seu pensamento sobre a temática.

Contrariamente ao resultado da análise no que toca às Acds., os dados mostram sinais de impacte em todas as Profs.. Mais ainda, revelam que o efeito global produzido terá sido, também em todos os casos, substancialmente favorável ao desenvolvimento

destes elementos da equipa, embora se tenham registado ocorrências estatisticamente pouco expressivas (variando entre 2.4% e 4.8%) de efeitos desfavoráveis nas quatro Profs..

Claramente, as evidências de mudanças operadas são mais notórias nos resultados obtidos relativamente à Prof. 2, representando 35.7% do total das 42 ocorrências nesta macro categoria. Sobressaem nesses resultados sinais fortes de impacte positivo no conhecimento e pensamento desta Prof. sobre a CAP, confirmando o papel crucial que o estudo e a compreensão do conceito desempenharam, em seu entender, no seu envolvimento pessoal no projeto e na mudança das suas práticas (cf. Parte II, III. 2.1.1). Um sinal de impacte desfavorável sinaliza o momento de questionamento e de hesitação conceptual face ao tópico que a Prof. viveu numa fase inicial do PIF/F2, momento esse que, como tem vindo a ser dito, foi provisório e posteriormente ultrapassado. No que se refere à integração da CAP nas práticas de E/A, registam-se também impactes, especificamente concretizados na planificação de modos de desenvolvimento da competência junto dos alunos nas vertentes atitudinal e instrumental. O efeito globalmente positivo do projeto no desenvolvimento deste elemento da equipa nesta dimensão da sua atividade profissional parece confirmar-se na perceção que adquiriu da viabilidade de integrar a CAP nas práticas de E/A.

Ao longo do PIF/F2, a Prof. 3 fez, como vimos anteriormente, um percurso pessoal marcado por reservas face à CAP, mas também por um balanço final globalmente positivo da experiência, proporcionado sobretudo pela partilha do trabalho de planificação das intervenções didáticas com a Prof. 2, numa parceria que, do seu ponto de vista, terá sido bem-sucedida (III. 2.1.1). Os resultados agora obtidos parecem refletir esse percurso. Por um lado, é sobre esta Prof. que recai a segunda percentagem mais elevada de ocorrências de impacte nesta Mc II (23.8%), com indícios de mudanças ao nível do seu conhecimento sobre a CAP, mas também da integração deste tópico (designadamente no desenvolvimento das vertentes atitudinal e instrumental) nas suas práticas de E/A, efeito este lido nos dados oriundos do PID concebido em par com a Prof. 2. Mais ainda, o projeto ter-lhe-á também permitido antever a possibilidade de integração da CAP nas práticas de E/A em línguas. Apesar disso, existe um sinal que identifica limitações no que toca à integração do tópico nas práticas, presente num testemunho da própria Prof. durante a entrevista, no qual dá conta de alguma frustração pessoal face às suas expectativas iniciais neste domínio (ANEXO XXXII, Quadro 10).

A Prof. 1 e a Prof. 4 trabalharam igualmente em conjunto na planificação das intervenções didáticas, já que partilhavam a mesma turma em disciplinas diferentes, respetivamente Inglês e Português. Ao longo dessa experiência, viveram desacertos e tensões entre si, geradas pelo confronto entre o ceticismo da Prof. 1 e a visão positiva da Prof. 4 relativamente à pertinência didática da CAP (cf. Parte II, III. 2.1.1). Foram também estas Profs. que, de acordo com os dados e com as operações estatísticas sobre eles realizadas, evidenciaram indicadores percentualmente mais reduzidos de impacte nesta Mc.

Apesar do seu posicionamento crítico face à CAP, a Prof. 1 parece ter desenvolvido o seu conhecimento e pensamento sobre o tópico. Contudo, os indicadores são contraditórios no que se refere ao aproveitamento que dele fez na preparação e realização das intervenções didáticas. Por um lado, regista-se um sinal desfavorável que reflete a perceção global da Prof. sobre os efeitos sentidos por si no seu desenvolvimento neste plano, tal como expressa durante a entrevista: *“B67: eu não consegui . não consegui . trabalhar o tema não vale a pena”* (cf. ANEXO XXXII, Quadro 8). A esta associa-se uma evidência de impacte também desfavorável ao nível da articulação interdisciplinar em Línguas, assinalada na entrevista com a Prof. 3. Por outro lado, coexistem com estes indicadores outros de sinal contrário que apontam para impactes positivos nestes mesmos planos. Na entrevista com a Prof. 1 e no PID por si apresentado, foram identificadas duas evidências de efeitos positivos sentidos na articulação do trabalho desenvolvido interdisciplinarmente por si e pela Prof. 4 nas intervenções que realizaram junto dos seus alunos. Para além disso, o seu depoimento na entrevista sugere ter havido rentabilização da CAP nas práticas de E/A; apesar da sua visão globalmente negativa atrás referida, a Prof. admite que a experiência influenciou positivamente a abordagem dos temas de aula e que isso lhe trouxe enriquecimento (cf. ANEXO XXXII, Quadro 8). E o plano que concebeu para a sua intervenção didática reforça o sentido desse dado, evidenciando capacidade de prever modos de desenvolvimento da vertente atitudinal da CAP por parte dos alunos.

A Prof. 4 também adquiriu/aprofundou conhecimento sobre a CAP e foi capaz de o integrar nas suas práticas, planificando formas de o trabalhar em aula, nas vertentes atitudinal e instrumental, tal como revelam os sinais identificados no PID. Para além disso, o projeto ter-lhe-á permitido perceber formas de rentabilizar esse conhecimento e de o integrar futuramente nas suas práticas de E/A. Assinalam-se, porém, duas ocorrências de obstáculos vividos, mas que importa relativizar. Por um lado, a ocorrência

de impacte desfavorável registada na categoria C2.a corresponde a um testemunho da própria Prof. durante a entrevista, declarando não ter integrado a CAP nas suas práticas de ensino no ano que se seguiu à conclusão do projeto¹¹¹. É, pois, um sinal relevante de que o projeto poderá não ter tido impacte nesse domínio nesse período, mas não elimina a possibilidade de terem existido outros efeitos, porventura mais positivos, no prazo imediato das intervenções didáticas realizadas durante o PIF/F2. Por outro lado, o registo de um indicador de impacte desfavorável ao nível da articulação interdisciplinar em Línguas provém da percepção da Prof. 3, manifestada na entrevista, acerca dos frutos do trabalho de planificação didática realizado pelas Prof. 1 e pela Prof. 4. Como vimos atrás, a Prof. 1 tem uma visão mais positiva dessa experiência.

Apesar dos problemas processuais vividos por estas duas Profs. na condução da sua atividade em par poderem ter influenciado os efeitos que dela resultaram, parece que a experiência proporcionou desenvolvimento, mesmo da Prof. 1 que assumiu um posicionamento mais crítico face ao tópico didático trabalhado.

Como anunciado na explicitação dos procedimentos e critérios da presente análise (1.1 neste capítulo), foram também tratados dados de observação das práticas de E/A apenas destas duas Profs., razão pela qual não foram incluídos na Tabela 28, que reúne dados obtidos a partir de fontes mais suscetíveis de revelarem impactes em qualquer elemento da equipa. Examinemos as evidências registadas no ANEXO XXXII (quadros 8 e 11).

Naturalmente, as ocorrências verificam-se na categoria C1. Conhecimento/Pensamento sobre a CAP, mas sobretudo na categoria C2, Integração da CAP nas Práticas, com impactes especificados nas vertentes atitudinal e instrumental. Saliente-se que a categorização dos dados por referência às três vertentes inerentes ao conceito de CAP não foi isenta de dúvidas, já que elas se inter-relacionam teoricamente (cf. Parte II, II. 2.2.1) e na prática. Atentemos no exemplo seguinte:

“P1: first we are going to start with AC and Ca talking about their experience in . Czech . Czechoslovakia Republic of Czechoslovakia . C you have to pay attention . to try to be a good listener and . ask some questions to . to your . P

¹¹¹ Note-se que a Prof. refere “este último ano letivo”, 2005/2006 (já que a entrevista foi realizada em 2006), e que o PIF/F2 se desenvolveu durante 2004/2005.

. *P . could you please . listen a little bit? . ok come come . Ca*” (ANEXO XXXI, Prof. 1, Aula 1, Excerto 1).

Aludindo a um questionário passado numa aula de Português para sensibilização para atitudes favoráveis à comunicação intercultural (cf. ANEXO XXIII, Prof. 4, PID), a Prof. 1 coloca os alunos perante uma situação real de comunicação, pedindo-lhes que tenham em mente as qualidades do bom ouvinte. Nesta medida, poderia considerar-se que a Prof. pretendeu proporcionar o desenvolvimento da vertente processual, já que colocou os alunos perante a necessidade de ativarem recursos numa situação comunicativa concreta. Contudo, foi uma instrução pontual, dada no início da primeira aula planificada para abordagem da CAP, sem sequência no acompanhamento da atividade ou no seu balanço. Parece, pois, que a Prof. quis sobretudo começar a despertar a atenção dos alunos para o tópico, explorando assim a sua vertente atitudinal.

Deste modo, a categorização dos dados obedeceu a um critério que combinou a forma como os objetivos estão enunciados nos PID (favorecendo mais uma ou outra vertente) e o momento em que os dados surgem na sequência das 3 aulas observadas (primeiras ocorrências na fase inicial da sequência terão correspondido a tentativas de sensibilização para a temática da interculturalidade e do contacto intercultural mais do que de desenvolvimento ativo de repertórios de apoio à comunicação ou do desempenho em situação real de comunicação).

Numa primeira leitura, o resultado da análise categorial dos dados provenientes da observação confirma o reduzido impacte verificado na Prof. 1 a partir das fontes consideradas na Tabela 28, registando-se apenas 3 ocorrências na primeira aula lecionada, uma denotando efeitos sobre o conhecimento acerca da CAP, outra inscrita na vertente atitudinal e outra que reflete um momento de tentativa de articulação interdisciplinar com a aula de Língua Portuguesa. No entanto, no caso da Prof. 4, foram assinaladas evidências de integração da CAP em todas as aulas, indiciando-se impactes mais extensos do que os percebidos através da análise de perceções e de documentos – 3 ocorrências da categoria C1, Conhecimento/Pensamento sobre a CAP, duas ocorrências da vertente atitudinal nas primeiras duas aulas, duas ocorrências da vertente instrumental nas aulas 2 e 3 e, ainda uma ocorrência da categoria C2.e, Articulação interdisciplinar em Línguas.

A observação das práticas acrescenta, assim, novos e relevantes elementos à análise. Olhemos os dados em maior profundidade.

Ao longo das suas três aulas, a Prof. 1 deixa transparecer o seu envolvimento problemático com a CAP como tópico didático, conferindo-lhe uma expressão reduzida. Mas são também visíveis sinais do seu esforço no sentido de integrar o tópico na condução das atividades, colocando perguntas e fazendo comentários dispersos, e até momentos de algum entusiasmo perante as contribuições dos alunos, muito embora não dê, quer a uns quer a outros, um seguimento ou um rumo que os tornem geradores de significado. O excerto que seguidamente se cita é disso exemplo:

“P1: how did you communicate with the other people? from . from the other country? did they speak English?

AC: English yes . they speak English . but where I stayed . only () spoke English so with her parents . I kinda had to . do gestures*

P1: gestures was it easy to make gestures?

(...)

P1: oh you could talk in Italian? do you think Italian is easy? easy to understand ?

Ca: but is . is like Portuguese

P1: it's similar to Portuguese . yes so you could communicate in Italian?

Ca: no they . talked with me in Italian and I talked with him in English

P1: in English oh ok . so . see you can talk in two languages . if you don't understand or if you can't talk you . you can talk . communicate in two languages . very good . more questions?... what languages do they learn at school?

AC: German . English

Ca: and now Portuguese

P1: they are learning Portuguese? this group of students

Ca: yes

P1: questions? N . you are thinking about questions? (ANEXO XXXI, Prof. 1, Aula 1, Excerto 2).

Claramente, a Prof. identificou uma oportunidade de abordar o desenvolvimento da CAP, no decurso de uma atividade em que um grupo de alunos relatou uma viagem por si realizada à República Checa. Questiona sobre as línguas usadas na comunicação,

ênfatiza o facto de várias línguas poderem estar presentes numa mesma situação comunicativa, pergunta sobre as línguas de aprendizagem na escola checa, mas não aprofunda qualquer das linhas de pensamento, perguntando por exemplo como se pode usar o que se sabe acerca de uma língua para comunicar em outra ou estimulando reflexão em torno das prioridades curriculares em Línguas no país visitado e em Portugal.

Adiante na mesma aula, a Prof. 1 recorda as atividades realizadas nas aulas de Inglês e de Português, a propósito de 3 experiências interculturais: a referida visita dos alunos à República Checa, uma viagem à Antártida relatada por uma convidada na primeira das três aulas de Língua Portuguesa observadas (cf. ANEXO XXIII, Prof. 4, PID) e a chegada dos portugueses a Melinde descrita em “Os Lusíadas” de Luís de Camões, obra que os alunos estudavam no momento. Contudo, uma vez mais, não estabelece qualquer ligação consequente com o desenvolvimento da CAP e rapidamente avança no sentido do tratamento do conteúdo central previsto para a aula – os meios de comunicação na atualidade e as consequências do seu uso, concretamente os efeitos (lidos como negativos) da escrita rápida sobre a competência de escrita:

“P1: yes . yes so I want you to think about that . yes and I want you to tell me . what do this people . what do this experiences have in common ... what do this people have in common? Ana Paula Vizinho . Lusíadas . Vasco da Gama and . and AC and Ca’s experiences? what do they have in common?”

(...)

P1: so it was much easier to go now . yes in the modern world . because they have a way to communicate . in real world yes .. in real world [interrupção para organizar o powerpoint 31s] ok . so its much easier now . we can communicate in real time . what’s real time?

(...)

P1: mobile phones . so these slogans tell nowadays that people . want to be in touch . they want to be in touch . with each other . ok . what are the consequences Ca what are the consequences of this necessity to be in touch all the time? what are the consequences?

(...)

“P1: chat lingo . yes sms . yes we have abbreviations . yes so what is the other consequence? what is the consequence we are going to talk today? because waste of money waste of time . problems with your head and your

health Fa had already mentioned in her work . do you remember? Yes . Fa . Ca and . ACL . today we are going to talk about another consequence of the . mobile phones and sms and chat and e-mail what is this? what consequences?

B: problems with the writing

P1: yes yes B say it

B: problems with the . writing

P1: the writing . yes . writing skills . what is writing skills? can you explain . what is the consequence in writing . skills?” (ANEXO XXXI, Prof. 1, Aula 1, Excerto 3)

Ao longo das duas aulas seguintes não se identificaram quaisquer evidências de abordagem da CAP. Em contrapartida, houve dois momentos que claramente o poderiam ter propiciado, mas que não foram conduzidos nesse sentido. Em um deles, a Prof. introduz o conceito de *code switch*, a propósito das conclusões de uma investigação apresentadas num texto lido pelos alunos, segundo as quais a utilização da escrita rápida não afeta a capacidade de mudar de registo, adaptando a forma da escrita a outras situações (cf. ANEXO XXXI, Prof. 1, Aula 2, Excerto 1). Contudo, não faz evoluir a reflexão, encaminhando os alunos para a compreensão de que o ato comunicativo implica sempre a necessidade de adequar a forma do discurso aos interlocutores, às situações e aos contextos. Na última aula da sequência observada, exploram-se as mudanças que é necessário introduzir quando se alterna entre um registo formal e um registo informal, mas apenas no que diz respeito aos ajustes linguísticos; não se estabelecem pontes com os princípios em que assentam a comunicação numa perspetiva intercultural e a CAP, designadamente, o de respeito pelo outro, pela sua individualidade e pela especificidade do seu lugar de observação do mundo (cf. ANEXO XXXI, Prof. 1, Aula 3, Excerto 2).

Surgem, assim, da observação das práticas da Prof. 1 novos dados que permitem clarificar o sentido das evidências obtidas a partir de representações e de documentos. Parece ter havido, de facto, mudanças na atuação da Prof. nas suas aulas de Inglês, mas essas mudanças tiveram pouca expressão e foram pouco consistentes.

Por seu turno, a Prof. 4 dedica um espaço alargado ao tratamento da CAP em todas as aulas observadas. A primeira delas é dedicada à já aludida apresentação, por uma convidada, do relato de uma viagem por si realizada à Antártida a bordo de um

veleiro. Essa atividade, estrategicamente planejada como forma de abordagem do encontro intercultural, tema também presente na obra então em estudo pelos alunos, “Os Lusíadas” (cf. ANEXO XXIII, Prof. 4, PID), compreendeu um momento final durante o qual os presentes puderam colocar questões à convidada. Nessa altura, assumem relevo as perguntas e comentários da Prof., formulados na tentativa de tornar visíveis aspetos relativos às atitudes facilitadoras da comunicação intercultural e aos obstáculos que se levantam nessas situações. Vejamos alguns exemplos:

“P4: normalmente quando vocês falavam . naturalmente para a tua mãe era em português não é? mas quando comunicavam

(...)

P4: é a língua . que usam mais mas foi a língua quais foram as duas únicas línguas que utilizaram português e inglês?

(...)

P4: e as mensagens que vocês recebiam eram em que línguas?” (ANEXO XXXI, Prof. 4, Aula 1, Excerto 2).

“P4: físicos não é? deve haver outros . obstáculos () obstáculos . do mundo que nos rodeia . uma série de coisas . gostava por um lado que falasses um bocadinho desses obstáculos . e depois o que é que mudou em ti enquanto ser humano o que é que . como é que . ficaste depois de teres ido à Antártida .. se mudou alguma coisa em ti . na tua forma de estar na tua forma de ser na tua forma de encarar as coisas” (ANEXO XXXI, Prof. 4, Aula 1, Excerto 3).*

“P4: aquilo () que eu vos venho a falar eu e os vossos professores todos desde o sétimo ano não é? . foi de facto . esse espírito de tolerância . que passa pela aceitação da diferença do outro . o outro é diferente de mim . mas eu tenho que estar bem com o outro . e tenho que estar com o outro da melhor forma . e a melhor forma é respeitá-lo . não é?” (ANEXO XXXI, Prof. 4, Aula 1, Excerto 4).*

Na aula seguinte, partindo de uma análise dos balanços escritos feitos pelos alunos sobre a apresentação da viagem à Antártida, começa por promover uma reflexão incidindo nas atitudes exigidas nas situações de comunicação, particularmente quando os interlocutores se desconhecem mutuamente – *“porque é que ali foi importante vocês destacarem esse . essa questão do bom entendimento e do bom relacionamento?”*

(ANEXO XXXI, Prof. 4, Aula 1, Excerto 1). Mas o trabalho sobre a CAP aprofunda-se nessa aula e na aula seguinte, ao longo de períodos dilatados em que a Prof. leva os alunos a fazer articulações constantes entre a experiência narrada pela convidada, a experiência dos alunos na República Checa e o encontro intercultural entre os portugueses e os melindanos em “Os Lusíadas”. Recorrendo aos frutos de atividades prévias e estabelecendo pontes com a obra em estudo, terá intencionalmente procurado ativar e desenvolver os repertórios cultural e de aprendizagem dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento no plano instrumental da CAP. Ilustrando, citam-se apenas alguns exemplos:

“P4: e os os portugueses . continuam a viagem e chegam a Melinde ora bem . quando chegam a Melinde vão ser recebidos pelo rei de Melinde . daí nós termos estado a falar nas formas como recebemos . o que é que se faz quando se chega a algum sítio lembram-se que a Ana Paula falou que quando chegava

P: içar a bandeira desse país

(...)

P4: e aconteceu ali . chegar aquele barco ali naquele momento e falou também da importância de içar a bandeira não é? a importância de colocar a bandeira nesse país aliás a bandeira é o símbolo . do país em qualquer sítio” (ANEXO XXXI, Prof. 4, Aula 2, Excerto 2).

“P4: têm uma atitude diferente da vivência em sociedade da vivência com os outros . portanto vocês também quando foram . quando receberam e quando foram recebidos . por pessoas diferentes puderam . satisfazer a curiosidade . não é? puderam vocês satisfazer a curiosidade dos outros e puderam os outros através das palavras . sobre o país deles satisfazer a vossa curiosidade é o que nós temos aqui com o rei Melinde o rei Melinde mostra-se muito curioso relativamente . à história de Portugal ao conhecimento do nosso país que é Portugal e dos feitos praticados pelos portugueses e é desta forma . mais ou menos . que termina o canto II dos Lusíadas” (ANEXO XXXI, Prof. 4, Aula 3, Excerto 3).

Assim, por um lado, a observação das práticas permitiu compreender mais profundamente o que a análise de percepções e de documentos já tinha evidenciado, no que se refere à Prof. 1. Mas permitiu também perceber que o impacto gerado pelo projeto

no desenvolvimento da Prof. 4 no que toca à integração da CAP na sua atuação didática junto dos alunos (e também no que se refere ao conhecimento sobre o tópico, manifestado nas 3 aulas, categoria C1, ANEXO XXXII, Quando 11) terá sido mais visível do que o evidenciado apenas pelos dados identificados em percepções e documentos. Parece, pois, que o impacto foi menos percebido pela própria Prof. e pelos outros intervenientes (quer enquanto inquiridos quer enquanto autores dos documentos fonte da análise), talvez porque desde cedo manifestou adesão à CAP como tópico de trabalho, o que terá limitado a ocorrência de sinais de mudança mais visíveis no seu discurso e na sua atuação testemunhados por outros ou na sua própria consciência acerca do seu desenvolvimento. Mas a sua convicção pessoal nas potencialidades didáticas da CAP tê-la-á levado a ensaiar consistentemente, na prática, formas de a desenvolver.

Observando agora os resultados apresentados na Tabela 29, constata-se desde logo que são muito escassos os sinais de impacto do projeto no desenvolvimento dos elementos da equipa, no que se refere à Mc III, Formação (Profs.). Com efeito, foram identificadas apenas 5 evidências de impacto nas Acds. 1 e 3.

Tabela 29 - Impactes por Elemento da Equipa: Mc III. Formação (Profs.)

	Acd. 1 F1 +	Acd. 3	
		F1 +	F2 +
C1. Visão sobre processos formativos	1 (20%)		
C2. Visão sobre os conteúdos de formação de Profs. de Línguas		1 (20%)	
C3. Integração do conceito de colaboração nas práticas	1 (20%)		
C4. Compreensão das percepções dos Profs. sobre o conhecimento académico		1 (20%)	
C5. Reconceptualização de modos de integração do saber académico			1 (20%)
Totais Globais N = 5	2 (40%)	3 (60%)	

Legenda das colunas: F1 – Entvst./Equipa; F2 – NA

Aliando-se à percepção global de impacto pouco expressivo que resulta do reduzido número de evidências registrado, as categorias identificadas, todas em representações de elementos da equipa manifestadas na entrevista e nas NA, sinalizam mudanças que, sendo positivas, se situam sobretudo ao nível do pensamento, mais do que da atuação. Tais mudanças parecem ter-se concretizado, designadamente, na reconstrução de entendimentos pessoais acerca dos conteúdos e processos que melhor servem a formação, numa mais clara compreensão do papel que os Profs. atribuem ao conhecimento académico em processos formativos, na reconceptualização de formas de rentabilizar esse conhecimento no desenvolvimento desses processos e na visibilidade conferida ao conceito de colaboração, em situações formativas concretas.

Para além disso, os resultados obtidos parecem conferir substância à percepção sentida no grupo de alguma preponderância das Acds. na condução do processo de formação (cf. Parte II, III. 2.1.2), já que apenas nelas se revelam sinais de desenvolvimento.

Olhemos agora os resultados relativos à Mc IV, Pensamento sobre políticas no campo (Tabela 30). Reconhecida neste estudo como uma dimensão da Didática e, logo, como uma dimensão da profissionalidade das Profs. e das Acds. potencialmente e desejavelmente influenciada pelo desenvolvimento do projeto, a construção de pensamento sobre políticas no campo não constituiu, no entanto, uma área de intervenção quer do projeto ICA/DL quer do projeto de investigação/formação desenvolvido pela equipa durante o PIF/F2. Nesta medida, não era expectável à partida um número substancial de ocorrências nesta Mc, já que este estudo se ocupa, como ficou dito, de impactos imediatos ou a curto prazo, admitindo-se contudo a eventualidade de terem sido produzidos efeitos num tempo mais dilatado não abrangido pela investigação. Os resultados da análise categorial confirmam essa antecipação inicial.

As 4 evidências de impacto identificadas, na totalidade, nas percepções expressas por 3 Profs. nas suas NA, traduzem efeitos imediatos que sinalizam ruturas com o pensamento de referência no projeto, relativamente à validade do conceito de CAP enquanto tópico didático e à pertinência de alargar a oferta curricular em Línguas na Escola. Naturalmente, esses sinais emergem no pensamento das Profs. 1 e 3, que manifestaram ao longo do projeto posicionamentos mais críticos face ao tópico, e também da Prof. 2, como resultado das reservas conceptuais que provisoriamente sentiu.

Tabela 30 - Impactes por Elemento da Equipa: Mc IV. Pensamento sobre Políticas no Campo

	Prof. 1 F2 !!!	Prof. 2 F2 !!!	Prof. 3 F2 !!!
C1. Validade didática da CAP	1 (25%)	1 (25%)	
C2. Alargamento do espaço curricular das Línguas	1 (25%)		1 (25%)
Totais Globais N = 4	2 (50%)	1 25%	1 (25%)

Legenda das colunas: F2 – NA

Nesta análise do impacto do projeto no desenvolvimento individual dos elementos da equipa, constata-se também a expressão modesta que assumem os efeitos identificados na Mc V, Cultura/Práticas de Colaboração. Tal como ilustra a Tabela 31, registou-se um total de 4 ocorrências. Todavia, quando se cruzam estes resultados com os que se apresentam nas tabelas 25 e 26, verifica-se que os sinais de desenvolvimento nesta dimensão são mais frequentes quando, nas fontes, o foco se alarga à equipa na sua totalidade ou às Acds. e Profs. como subgrupos na equipa. Parece, assim, que, sendo esta uma dimensão que se prende com dinâmicas de trabalho em grupo, os efeitos que sobre ela se fazem sentir tendem a manifestar-se e a ser notados no grupo mais do que em cada um dos seus elementos.

Tabela 31 - Impactes por Elemento da Equipa: Mc V. Cultura/Práticas de Colaboração

	Acd. 3 F1 +	Prof. 2 F4 +	Prof. 4 F1 +
C1. Conhecimento sobre gestão de dinâmicas colaborativas	1 (25%)		1 (25%)
C2. Perceção da viabilidade da colaboração			1 (25%)
C5. Compreensão dos benefícios das dinâmicas colaborativas		1 (25%)	
Totais Globais N = 4	1 (25%)	1 (25%)	2 (50.0%)

Legenda das colunas: F1 – Entvst./Equipa; F4 – TCDC

Apesar de pouco numerosas, as evidências identificadas apontam para desenvolvimentos positivos no plano conceptual, desdobrando-se, concretamente, na (re)construção de conhecimento sobre gestão de trabalho em colaboração, na percepção da viabilidade prática de implementação de dinâmicas desta natureza e na compreensão dos benefícios que delas advêm. A Acd. 3 e as Profs. 2 e 4 foram as protagonistas destes desenvolvimentos, aos quais explicitamente conferem visibilidade na entrevista e num TCDC (comunicação APPI, da qual a Prof. 2 foi coautora).

Percorridos os resultados relativos a cada uma das Mc definidas previamente ao tratamento dos dados, importa agora perceber a expressão que assumiu o impacte em cada dimensão da profissionalidade abrangida por essas Mc no desenvolvimento global de cada elemento da equipa. Com esse intuito, a Tabela 32 apresenta, para além de valores unitários, os valores percentuais das ocorrências de cada macro categoria, obtidos por referência ao total de ocorrências por elemento da equipa.

Entre as Acds., os impactes parecem ter sido pouco expressivos e ter-se verificado sobretudo em dimensões da profissionalidade em que, de acordo com a análise dos seus perfis (cf. Parte II, III. 1.1), tinham experiência alargada e que correspondem também a dimensões da Didática que os Acds. tradicionalmente dominam – a investigação, com evidências de impacte nas Acds. 1, 3 e 4, e a formação (Profs.), com ocorrências assinaladas nos dados relativos às Acds. 1 e 3. Esta asserção ganha maior expressão e fundamento se tivermos em conta que os sinais foram encontrados nas suas representações (cf. ANEXO XXXII, Quadros 4, 6 e 7), ie, foram as dimensões que as próprias valorizaram quando se manifestaram sobre a influência do projeto no seu desenvolvimento, acentuado assim os seus focos de interesse preferencial.

Os dados relativos às Acds. 2 e 3 revelam, contudo, especificidades. Recorde-se que, ao contrário das Acds. 1 e 4, estes dois elementos da equipa tinham, antes de iniciar o ICA/DL, pouca experiência de trabalho com o tópico didático central do projeto, quer na sua atividade de investigação quer na formação. Mas a primeira, como temos visto, encarou essa circunstância como obstáculo, envolveu-se pouco nas atividades do grupo, como admite, e o impacte no seu desenvolvimento resume-se nesta análise a uma ocorrência, denotando mudanças justamente no plano do conhecimento sobre o tópico que a terá desmotivado. Por outro lado, a Acd. 3 não parece ter percebido a relativa fragilidade do seu domínio da CAP como fator inibidor do seu envolvimento no projeto; ao contrário, terá visto a experiência levada a cabo pelo grupo como oportunidade de desen-

Tabela 32 – Visão Global: Impactes por Elemento da Equipa

	Acd. 1		Acd. 2		Acd. 3		Acd. 4		Prof. 1				Prof. 2				Prof. 3				Prof. 4		
	+		+		+		+		+	!!!	Tot.		+	!!!	Tot.		+	!!!	Tot.		+	!!!	Tot.
I. Investigação	1 (33.3%)				3 (42.9%)		1 (100%)						6 (26.1%)		6 (26.1%)		1 (8.3%)		1 (8.3%)		1 (10%)		1 (10%)
II. Formação (Alunos)			1 (100%)						7 (63.6%)	2 (18.2%)	9 (81.8%)		14 (60.9%)	1 (4.3%)	15 (65.2%)		9 (75%)	1 (8.3%)	10 (83.3%)		5 (50%)	2 (20%)	7 (70%)
III. Formação (Profs.)	2 (66.6%)				3 (42.9%)																		
IV. Pensamento sobre políticas no campo										2 (18.2%)	2 (18.2%)			1 (4.3%)	1 (4.3%)			1 (8.3%)	1 (8.3%)				
V. Cultura/Práticas de Colaboração					1 (14.3%)								1 (4.3%)		1 (4.3%)						2 (20%)		2 (20%)
Totais	3 (100%)		1 (100%)		7 (100%)		1 (100%)		7 (63.6%)	4 (36.4%)	11 (100%)		21 (91.3%)	2 (8.7%)	23 (100%)		10 (83.3%)	2 (16.6%)	12 (100%)		8 (80%)	2 (20%)	10 (100%)

volvimento: *“B2: algumas . muitas das ideias que foram trabalhadas eu já eu já as conhecia . não tão bem como outros colegas do grupo (...) apesar de tudo achei importante . pegar novamente nestas temáticas”* (ANEXO XII, Acd. 3). Os dados sobre a assiduidade da equipa nas sessões de trabalho a partir do início do PIF/F2, apresentados adiante neste capítulo (2.2, Tabela 34), concorrem para esta leitura, revelando que a Acd. 2 foi o elemento da equipa que teve participação mais irregular e que a Acd. 3 foi, entre as Acds., o elemento mais assíduo. Fruto provável dessa atitude de disponibilidade e de mobilização pessoal perante o projeto, o desenvolvimento evidenciado pela Acd. 3 transpõe de um número de ocorrências substantivamente superior ao verificado no caso da Acd. 2 (e também nos das restantes Acds.) e abrange uma maior diversidade de dimensões.

Entre as Profs., a maior incidência de impactes verificou-se claramente também numa dimensão da Didática que protagonizam com os seus pares Profs. – a formação (alunos). Maioritariamente e de forma expressiva, os efeitos, neste plano, parecem ter sido positivos, mas existem também evidências de obstáculos vividos por todas as Profs. da equipa. Para além destes aspetos comuns, é possível perceber, a partir dos resultados na Tabela 32, que o desenvolvimento entre as Profs. terá sido mais assimétrico do que entre as Acds..

A Prof. 2 evidencia sinais de desenvolvimento numa maior diversidade de dimensões da profissionalidade do que a patente nos resultados obtidos relativamente às restantes Profs. da equipa. Foi também a Prof. que mais se envolveu em investigação ao longo do projeto (cf. Parte II, III. 1.2) e a que revela maior percentagem de impactes nessa dimensão, o que parece reforçar o sentido da relação que neste estudo se estabelece entre prática de investigação e desenvolvimento profissional do Prof. (cf. Parte I, I. 2.2.2).

Os dados sugerem que a Prof. 3, que construiu alguma oposição conceptual face ao tópico didático trabalhado pelo grupo mas que se envolveu numa experiência positiva de trabalho em par com a Prof. 2, se desenvolveu em dimensões que vão além das práticas de E/A. Designadamente, parece também ter havido impacto nos planos da investigação e da construção de pensamento sobre políticas no campo, apesar de os resultados quantitativos terem expressão reduzida no conjunto das ocorrências e de a evidência registada na Mc IV sinalizar oposição ao pensamento de referência sobre a CAP, o que determinou a sua classificação como impacto desfavorável.

Os dados revelam sinais de que também o desenvolvimento profissional da Prof. 4 foi influenciado pelo projeto em diferentes dimensões para além da que engloba o E/A, nomeadamente, a investigação e a colaboração. Embora os resultados relativos a essas dimensões tenham fraca expressão relativa no conjunto das ocorrências, concorrem para um quadro global de efeitos positivos e diversificados, alinhado com um percurso pessoal da Prof. ao longo do projeto que parece ter sido vivido com convicção e confiança nas potencialidades do trabalho concebido pelo grupo.

Como vimos na análise da Tabela 28, a Prof. 1 expressou, durante a entrevista, uma perceção global pouco positiva do seu desenvolvimento na dimensão que se refere ao E/A. Contudo, foi aí que os sinais de impacto do projeto foram mais acentuados, revelando-se que, apesar da tensão vivida em torno do trabalho com a CAP, a Prof. foi capaz de recolher benefícios da experiência para as suas práticas de E/A. Mas a relação problemática com o tópico de trabalho do grupo e, por consequência, com o projeto terá determinado um quadro global de impacto pouco diversificado em termos de dimensões abrangidas e estado na origem da sinalização de impactes desfavoráveis nos planos do E/A e do pensamento sobre políticas no campo. Com efeito, é nos resultados relativos a esta Prof. que as incidências globais de impactes favoráveis e desfavoráveis mais se equilibram.

Parece, assim, que o projeto concorreu para o desenvolvimento das Acds., mas que esse contributo foi pouco expressivo e que se manifestou sobretudo em dimensões da profissionalidade em que eram já experientes, não tendo sido, por isso, favorecido um desenvolvimento profissional integrado e abrangente destes elementos da equipa, no seu todo. Por outro lado, a Acd. 3 dá mostras de ter realizado um percurso e de ter dele recolhido resultados que se distinguem deste cenário global; o número de ocorrências de impacto comparativamente superior ao registado entre as restantes Acds. e a diversidade também relativamente superior de dimensões em que se manifestaram sugerem que, apesar dos resultados globais obtidos neste projeto, as experiências de investigação/formação em colaboração oferecem aos seus participantes, designadamente aos Acds., possibilidades de desenvolvimento profissional na perspetiva abrangente que neste estudo se preconiza.

Entre as Profs, as evidências de impacto foram substancialmente mais numerosas, revelando desenvolvimento sobretudo no plano da formação (alunos), dimensão em que tinham já vasta experiência, mas também, em alguns casos, em dimensões, como a

investigação, em que tinham atuado menos antes do seu envolvimento no ICA/DL. Contudo, o projeto parece ter proporcionado, entre estes elementos da equipa, quadros de desenvolvimento que, como se disse, foram assimétricos. Em polos contrários, a Prof. 1 parece ter recolhido o menor número de benefícios, no menor número de dimensões da profissionalidade, e ter experienciado o maior número de obstáculos ao seu desenvolvimento, ao passo que a Prof. 2 terá evidenciado o quadro de desenvolvimento mais forte, porque apoiado no maior número de ocorrências, e mais abrangente das dimensões que se combinam na vivência da profissão.

A Tabela 33 apresenta resultados globais sobre o impacto gerado pelo projeto no desenvolvimento dos elementos da equipa, dando visibilidade à expressão relativa dos efeitos evidenciados em cada Mc. Cruzando estes resultados com os que se obtiveram na análise do impacto sobre a equipa na globalidade e sobre subgrupos de Acds. e de Profs. no seu interior (tabelas 25 e 26), é possível, já que o desenvolvimento dos didatas se reflete no desenvolvimento da Didática como área de atividade, tecer uma visão sobre os contributos que os efeitos percebidos na equipa ICA/DL trouxeram para o avanço do campo.

Tabela 33 – Visão Global: Impactes na Equipa a Partir do Somatório de Impactes por Elemento

	+	!!!	Totais N (%)
I. Investigação	13 (19.1%)		13 (19.1%)
II. Formação (Alunos)	36 (52.9%)	6 (8.8%)	42 (61.8%)
III. Formação (Profs.)	5 (7.4%)		5 (7.4%)
IV. Pensamento sobre Políticas no Campo		4 (5.9%)	4 (5.9%)
V. Cultura/Práticas de Colaboração	4 (5.9%)		4 (5.9%)
Totais Globais N (%)	58 (85.3%)	10 (14.7%)	68 (100%)

Assim, percebe-se primeiramente que terá havido desenvolvimento em todas as dimensões em que a Didática se atualiza e também numa dimensão que neste estudo se assume como transversal ao desenvolvimento profissional em qualquer campo de atividade – cultura e práticas de colaboração.

Os efeitos repercutidos pelo projeto no desenvolvimento dos seus protagonistas fizeram-se sentir, sobretudo, ao nível do conhecimento e da atuação sobre a formação (alunos), tendo-se cumprido a orientação prioritária de qualquer ação em Didática no sentido da melhoria dos processos de E/A. Embora menos presentes, mas com expressão estatística relevante, evidenciaram-se também sinais de avanços no plano da investigação em DL, atestando a capacidade do projeto de incorporar essa dimensão no desenvolvimento profissional dos intervenientes, particularmente das Profs.. Ter-se-á ainda verificado, de modo expressivo, desenvolvimento de uma cultura e de práticas de natureza colaborativa consentâneas com as convicções de fundo que animaram o projeto, muito embora tal se torne mais evidente nos dados relativos ao impacto na equipa e em seus subgrupos, por razões que, como atrás se aventou, poderão estar relacionadas com a incidência desta dimensão em dinâmicas inter-relacionais que evidenciam mais o grupo do que os seus indivíduos.

Em contrapartida, os contributos para a formação (Profs.) parecem ter sido menos visíveis, o que não será de estranhar se tivermos em conta que o processo de formação durante o PIF/F2 se consubstanciou num projeto de investigação e de intervenção nas práticas de E/A. Nesta medida, os impactes tenderam a manifestar-se na atualização dessas atividades assumidas como estratégias formativas, as quais, nesta análise, adquirem expressão nas dimensões investigação e formação (alunos).

Finalmente, o desenvolvimento da equipa terá também influenciado, apesar de pouco acentuadamente, o pensamento sobre políticas no campo. Contudo, os efeitos que os dados evidenciam, aqui classificados como desfavoráveis por razões metodológicas e de coerência com a terminologia usada em estudos de impacto, sinalizam a contestação de aspetos do pensamento teórico de referência relativo ao tópico da DL trabalhado pela equipa, a CAP. Uma vez que essas objeções conceptuais emergiram no contexto de um projeto de investigação/formação concebido e executado por didatas, importa que sejam tidas em consideração em estudos futuros que incidam sobre o mesmo tema.

A análise foi conduzida, até agora, no sentido de dar a conhecer os impactes que os dados sugerem ter ocorrido, os seus protagonistas, as dimensões do desenvolvimento profissional que influenciaram e a expressão relativa dos efeitos percebidos em cada uma delas no quadro global do impacte identificado. Para isso, o número de ocorrências verificadas foi tomado como universo de referência das operações estatísticas. Ao longo da análise foi-se percebendo, pelos números de ocorrências registadas, que o projeto terá gerado impactes de dimensão algo reduzida. No entanto, para se ter uma percepção mais precisa da dimensão do impacte gerado, torna-se necessário equacionar um cenário de preenchimento total das possibilidades de ocorrência das evidências nas diferentes fontes e encontrar, a partir dele, o universo de referência do tratamento estatístico. Seguindo a lógica de um exercício análogo introduzido neste estudo durante a análise do papel desempenhado pela investigação científica no desenvolvimento do projeto ICA/DL (Parte II, III. 1.2), assume-se, assim, que a dimensão do impacte se afere cruzando o número de ocorrências verificadas com o número de ocorrências possíveis em todas as fontes em que as evidências se manifestaram ou poderiam ter manifestado¹¹².

Note-se, porém, que, tal como já ficou dito, este é um exercício pensado depois de os dados terem sido recolhidos, o que interfere com a operação em dois planos. Por um lado, existem desequilíbrios entre as fontes, no que toca ao modo como propiciaram a ocorrência de impactes. Nomeadamente os PID, realizados pelas Profs., terão condicionado, como se verificou, a manifestação de efeitos nesses elementos da equipa e na Mc Formação (alunos). Ainda assim, poderiam aí ter surgido alusões a impactes nas Acds. e em outras Mc e, por isso, esta fonte foi integrada na definição do universo de referência encontrado. Por outro lado, não é possível calcular a dimensão do impacte em cada Mc previamente definida, já que a contabilização das ocorrências incidiu nas subcategorias em que as Mc se desdobram. Desta forma, neste estudo, o exercício estatístico em foco só poderá ser aplicado a cada uma das subcategorias isoladamente. Por outras palavras, não é possível estabelecer a dimensão do impacte do projeto nas

¹¹² A entrevista aos líderes institucionais não contém evidências relevantes para esta análise, mas foi considerada à partida como fonte possível de dados. De igual modo, não foram sinalizadas quaisquer ocorrências de impacte nas notas recolhidas durante as sessões de trabalho da equipa. Existem nelas referências a atividades de investigação, por exemplo, mas não contém sinais discursivos que apontem mudanças de pensamento ou de atuação. Existem ainda trechos que incidem sobre o trabalho em torno da CAP, mas também não indicam modificações conceptuais ou de ação por parte das Acds.. Como vimos na clarificação dos procedimentos e critérios que orientaram a análise (1.1 neste capítulo), no caso das Profs., foram consideradas dados todas as referências ao seu pensamento e à sua atuação no domínio da CAP, já que o tópico era por si desconhecido antes do seu envolvimento no projeto. Mas não existem, nos documentos em causa, elementos textuais que permitam identificá-las como autoras quer do pensamento quer das ações referenciadas.

grandes dimensões da Didática e do desenvolvimento profissional tidas como referência na análise; apenas é possível fazê-lo no que toca a manifestações particulares de cada uma dessas dimensões.

Assim, na perspectiva do apuramento deste procedimento em eventuais estudos futuros, importa avançar duas sugestões:

i) as fontes deverão proporcionar oportunidades equilibradas de ocorrência dos impactes a sinalizar (sugestão já avançada em III. 1.2, nesta Parte II);

ii) será útil contabilizar ocorrências em categorias fechadas definidas previamente.

Naturalmente, esta segunda sugestão implica pensar categorias abrangentes e sintomáticas de desenvolvimento, neste caso, nas dimensões da profissionalidade de Profs. e de Acds. e da Didática como área de atividade. Nesse sentido, as categorias identificadas neste e noutros estudos poderão ser tomadas como base de trabalho, agrupando-as em referenciais de desenvolvimento. Sublinhe-se também que tal procedimento não é proposto como alternativa a procedimentos metodológicos mais abertos, mas sim como elemento complementar numa abordagem eminentemente qualitativa e compreensiva, que assim, desejavelmente se reforçará.

Passemos ao exercício que, como já se admitiu, foi integrado como ensaio de um procedimento metodológico a apurar, explicitando primeiramente o seu universo de referência¹¹³:

8 (4 entvst./Profs. e 4 entvst./Acds.) + 13 (11 NA/Profs. e 2 NA/Acds.) + 4 (4 Entvst./LI) + 67 (24 QMOGUO/ESDJCCG, 37 QMOGUO/DDTE/UA e 6 QMOGUO/CFECI) + 9 (4 NST-PIF/F2 + 5 NST/SPE) + 3 (3 PID) + 3 (3 TCDC) = 107

Dado que se pretende ilustrar a dimensão do impacte, não se afigura pertinente aplicar o exercício a todas as categorias encontradas em cada uma das Mc; tal opção seria pouco produtiva para a análise e tornar-se-ia fastidiosa para o leitor. Consideremos, por isso, a categoria em que os valores de ocorrência foram mais elevados e uma daquelas em que esses valores foram menores:

¹¹³ Recorde-se que foram apenas consideradas fontes que contêm dados obtidos a partir do início do PIF/F2.

Mc II. Investigação, C1. Conhecimento/Pensamento sobre a CAP:

18¹¹⁴ (Tabela 28) = 16.8%

Mc II. Formação (Profs.), C1. Visão sobre processos formativos:

1 (Tabela 29) = 0.9%

Os resultados não permitem uma leitura otimista. Parece que o projeto foi capaz de proporcionar o desenvolvimento da equipa, mas que a dimensão desse efeito não foi muito expressiva. Recorde-se, contudo, que a maioria dos dados provém das representações dos próprios participantes, manifestadas através de instrumentos de inquérito ou de documentos elaborados com a participação dos participantes enquanto autores. Como vimos, os dados recolhidos pela observação das práticas de E/A trouxeram uma nova luz à análise dos resultados relativos ao impacto no plano da formação (alunos). Que outras perspetivas sobre a dimensão do impacto alcançado seria possível perceber se a investigação pudesse ter sido mais apoiada em evidências das práticas em cada uma das dimensões do desenvolvimento profissional consideradas?

Considere-se também, nesta síntese final da análise, que, de acordo com a tipologia de impactes definida no quadro teórico deste estudo (cf. Parte I, IV. 1.2), não se registaram impactes de superfície; todos os efeitos são classificáveis como impactes profundos, evidenciando-se no pensamento e na atuação dos participantes. Percorrendo as tabelas 25 a 31 num olhar mais especializado, verifica-se que as mudanças se operaram sobretudo ao nível do pensamento e das conceções, em todas as dimensões do desenvolvimento profissional, mas que ocorreram também, em número consideravelmente mais reduzido, mudanças das práticas, designadamente, de investigação, de E/A, de formação e de colaboração (cf. Tabela 25: C6; Tabela 26: I. C6, II. C2 e C3, V. C3; Tabela 27: C6; Tabela 28: C2 e Tabela 29: C3).

O impacto do projeto ICA/DL no desenvolvimento da equipa terá assim sido profundo, porque permitiu reconstruir o pensamento e mudar a atuação, mas pouco consistente, porque atingiu uma dimensão modesta de visibilidade. Em suma, a experiência terá permitido construir novas ideias e novo conhecimento e criado

¹¹⁴ Tendo em vista a compreensão dos contributos positivos para o desenvolvimento profissional, não se contabilizou uma ocorrência de impacto desfavorável registado na Tabela 28.

oportunidade de experimentar novas formas de agir na investigação, na formação dos alunos e na condução de dinâmicas de trabalho colaborativo.

2. Compreensão da Experiência Vivida e Antecipação de Futuro

2.1. Fatores que afetaram o processo e os seus resultados

As análises realizadas nos dois capítulos anteriores, focalizadas no processo de constituição da parceria que desenvolveu o projeto ICA/DL e nos processos de construção e de condução do seu programa operacional, conduziram a inferências e conclusões que podem ajudar a explicar o impacto evidenciado no desenvolvimento da equipa, na sua abrangência e nos seus limites. Embora concebido em coerência com o conceito de investigação/formação colaborativa, o projeto operacionalizou-se processualmente num percurso que evidencia concretizações desse conceito mas também dificuldades na vivência dos princípios em que se fundamenta.

A investigação em DL, assumida à partida pela equipa como instrumento crucial para a consecução dos propósitos previstos, esteve presente ao longo do trabalho realizado e materializou-se numa diversidade de valências que configuram um cenário de convívio próximo entre investigação e dinâmicas de desenvolvimento. Porém, o envolvimento da equipa na globalidade em atividades de natureza empírica foi escasso e apenas um dos seus elementos parece ter tido uma ação mais consequente neste domínio.

A gestão processual do projeto parece ter sido, na generalidade, partilhada e colaborativa, mas houve dificuldades na gestão dos processos de negociação do tópico didático em torno do qual se desenvolveu o PIF/F2, de planificação e acompanhamento das intervenções didáticas e de definição dos papéis individuais no seio da equipa. Assim, apesar de ter havido aceitação consensual da CAP como objeto de trabalho da equipa, parece que a sua introdução no projeto resultou, sobretudo, da influência de duas Acds. e não foi possível superar divergências conceptuais quanto à validade didática do tópico escolhido, divergências essas que, protagonizadas principalmente por uma Prof., afetaram a dinâmica do grupo na sua globalidade. A conceção do plano operacional do projeto como programa de formação contínua de Profs. permitiu validar potencialidades que este estudo reconhece a esse espaço formal de formação, enquanto contexto capaz de favorecer dinâmicas de desenvolvimento profissional sustentadas na investigação em colaboração. Contudo, tal circunstância formal terá condicionado a forma como alguns

elementos da equipa perceberam os seus papéis e os dos outros, levando-os a distinguir as Acds. sobretudo como formadoras e as Profs. como formandas.

As dinâmicas supervisivas no seio da equipa, cruciais para a concretização dos propósitos de um projeto orientado para o desenvolvimento, incluíram a autorreflexão e a supervisão horizontal, partilhada e em colaboração, com particular destaque para o momento de escrita colaborativa do relatório final do trabalho realizado, mas parece ter dominado uma supervisão de tipo vertical, liderada pelas Acds.. E os parceiros institucionais, que assumiram formalmente o seu compromisso com o projeto e facilitaram o arranque do trabalho, mantiveram-se observadores distantes durante o percurso, não tendo assumido a ação supervisiva encorajadora, presente e interessada que neste estudo se defende caracterizar as instituições implicadas em projetos colaborativos de investigação/formação.

Como vimos anteriormente (1.2, neste capítulo), o impacto do projeto no desenvolvimento profissional dos elementos da equipa, apesar de positivo na globalidade, ficou aquém das expectativas abertas pela exploração teórica da problemática deste estudo. Procuremos, agora, compreender mais profundamente os obstáculos que se poderão ter interposto a um resultado mais próximo da utopia inicial, conhecendo as percepções dos elementos da própria equipa. A entrevista incluiu uma pergunta especificamente pensada para suscitar a emergência de dados relevantes neste contexto, concretamente, solicitando a identificação de causas para limites eventualmente apontados no que toca aos efeitos produzidos pelo projeto (ANEXO XI, Questão IV. 5). Para além das respostas a esta pergunta, existem na entrevista e, pontualmente, numa NA outros testemunhos que identificam explicitamente fatores tidos como determinantes quer dos resultados do projeto quer do modo como se processaram as dinâmicas de trabalho e que trazem à luz elementos de reflexão não evidenciados na análise do processo. São esses dados que agora se convocam na explicitação de tais fatores.

A PERCEÇÃO DA EQUIPA

- *Limitada experiência prévia das Profs. no campo da investigação em DL*

Uma primeira justificação parece estar relacionada com a percepção de diferenças entre os conhecimentos e competências prévios de Acds. e Profs. no que respeita à investigação em DL, componente central no desenvolvimento do projeto. No entender de

dois elementos da equipa, a relativamente mais limitada experiência das Profs. neste campo terá levantado dificuldades que influenciaram a sua participação e, assim, o desenvolvimento do próprio projeto:

“B72: bom . algumas limitações se calhar é isso que estava a dizer no no início não é? os professores se calhar não estão acostumados . a investigar . formalmente . não é? e essa é a minha primeira limitação não é? logo quando nos deram aquela lista de bibliografia (riso) para ler ficámos assim um bocadinho assustadas (riso) eu acho que é . se calhar a (menciona a Prof. 4) não porque fez um Mestrado mas nós não não é?” (ANEXO XII, Prof. 1)

“B57: uma também uma formação deste tipo assim . em que se que se focaliza um pouco sobre a investigação . eu acho que havia aqui pessoas em patamares distintos pessoas que tinham . conhecimentos sobre o que era fazer investigação ou alguma investigação . e e pessoas que não tinham” (ANEXO XII, Acd. 1)

De facto, como se percebeu na apresentação dos perfis da equipa (cf. Parte II, III. 1.1), antes do ICA/DL, a investigação tinha ocupado um espaço consideravelmente mais reduzido na construção dos percursos profissionais das Profs. do que na carreira das Acds.. Mas essa condição era conhecida à partida, foi considerada no acordo colaborativo, prevendo-se que os Acds., incluindo o coordenador, desempenhassem uma ação formativa das Profs. no desenvolvimento das suas competências investigativas (cf. ANEXO XXII, texto SPCE) e foi tida em conta na conceção do projeto, que dedicou uma atenção especial ao trabalho sobre essas competências durante o PIF/F1. Naturalmente, não se esperava, por estas vias, alcançar equilíbrio entre Acds. e Profs. no que toca às suas capacidades de fazer investigação em DL; esperava-se sim criar condições para que todas pudessem pensar e conduzir, em conjunto, um projeto de investigação. Não há indícios de que tais condições não tenham sido criadas ou de que as Profs. tenham revelado dificuldades em agir enquanto investigadoras; existem, isso sim, evidências de que a investigação enquanto atividade empírica foi escassa (cf. Parte II, III. 1.2). A Prof. 4, sendo uma Prof. Mestre, tinha competências que a habilitavam como investigadora e, tal como as Acds., não se implicou de modo substantivo em atividades de natureza empírica. Por outro lado, a Prof. 2, que à partida não tinha qualquer experiência neste domínio, foi o elemento da equipa que mais deu mostras de nele se ter envolvido.

O facto de esta explicação primeiramente evocada surgir em testemunhos prestados após a conclusão do projeto parece, assim, pôr em relevo sobretudo alguma dificuldade em abandonar uma conceção prévia, divergente do pensamento que sustentou a experiência, relativamente a condições exigidas pelo trabalho em colaboração, nomeadamente, a ideia de que tal situação requer equilíbrio de conhecimento e de competências entre os participantes.

- *Formação contínua de Profs. como contexto formal de realização do projeto*

Do ponto de vista de alguns elementos da equipa, a circunstância de o projeto se ter concretizado formalmente como programa de formação contínua de Profs. trouxe constrangimentos de vária ordem. Por um lado, a Acd. 1 parece sugerir que a perspectiva que se abriu às Profs. de obtenção de créditos para progressão na carreira terá constituído fator de peso na sua decisão de participar no projeto, sobrepondo-se presumivelmente a outras motivações mais diretamente relacionadas com a formação e o desenvolvimento em si:

“B53: a formação só por si . tem que ser encarada como . alguma coisa que me vai . mudar para melhor para eu ser capaz de fazer melhor e não para eu obter créditos e . isso deturpou a as situações deturpou um pouco a . o espírito desta formação . desta . destas modalidades mais

A54: portanto esse lado mais formal achas que poderá ter pervertido um pouco as as finalidades . as intenções?

B54: ele tem que ser formal . mas não pode ser para progredir numa carreira ou obter créditos” (ANEXO XII, Acd. 1)

Embora este discurso tenha surgido, na entrevista, na sequência da já aludida pergunta sobre os fatores que determinaram as limitações do projeto, não é claro em definitivo que se refira a ele em concreto. Não existem nos dados quaisquer evidências de que as Profs. que integraram a equipa tenham sido motivadas pela perspectiva de obtenção de créditos de formação, mesmo quando diretamente inquiridas sobre as razões que as levaram a participar no projeto (ANEXO VII, Questão II. 1). Por outro lado, participaram voluntariamente numa experiência que ajudaram a conceber e que, de acordo com uma decisão pela qual também foram corresponsáveis, se concretizou como um programa de formação. O testemunho parece, pois, conter sobretudo uma crítica ao

sistema de formação, crítica essa já rebatida anteriormente neste estudo (Parte I, III. 2.2) e que, ao ser verbalizada neste contexto, poderá corresponder a uma visão que se dogmatizou sobre as limitações do sistema. Note-se que a autora do depoimento veio mais tarde a coordenar um projeto já aqui referido (Parte I, IV. 1.2), também assente no ideal de colaboração entre Profs. e Acds., que se materializou em programas acreditados de formação contínua de Profs. (Andrade *et al*, 2008). Demonstrou, deste modo, reconhecer potencialidades ao sistema, tal como outros responsáveis pela coordenação de projetos com semelhante pendor colaborativo, igualmente operacionalizados como programas de formação (Vieira, 2002; Loureiro *et al*, 2008).

O mesmo contexto formal em que o projeto se desenvolveu terá ainda, de acordo com alguns elementos da equipa, trazido rigidez processual, impondo regras restritivas que inibiram o próprio processo e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos intervenientes:

“B45: e o CFECI . que foi . que foi muito rígido e e e penso que isso resultou do facto de . as pessoas que . que . que . que assinaram esse protocolo . estarem completamente a leste . do processo (...) ninguém percebeu muito bem . que isto era um projeto de facto com umas características um um pouco diferentes e que isso . e que isso . levou a que aparecessem regras que depois vieram condicionar o nosso trabalho” (ANEXO XII, Acd. 3)

“B74: como projeto . ligado ao CFECI não podia ter sido melhor . diferente não podia ter sido diferente não é? não não estou a ver como . e eu também tenho referência ao trabalho que faz a . Flávia Vieira não é? que é completamente diferente porque é ao longo do . não é? é sem tempo . definido e sem . sem preocupações com avaliações e com nada . penso que aí é possível não é?” (ANEXO XII, Prof. 1)

Naturalmente, na condução do projeto, foi necessário observar formalidades inerentes ao seu estatuto de programa de formação acreditado; estabeleceu-se um calendário, cumpriu-se um número estipulado de horas de formação, procedeu-se ao registo da assiduidade e fez-se avaliação do desempenho das Profs. enquanto formandas. No entanto, o número de horas de formação foi definido pela própria equipa, o calendário pôde ser gerido com total flexibilidade, no que respeita quer às datas de realização das sessões quer ao número de horas por sessão, e a avaliação incidiu sobre

atividades, tarefas e produtos estruturantes do projeto e do percurso de investigação/formação, não tendo por isso acarretado procedimentos específicos adicionais (ANEXO VI, PIF/F1; PIF/F2). Na realidade, em outros contextos de investigação realizada por equipas, nomeadamente, no caso de projetos patrocinados por entidades financiadoras, as exigências formais são consideravelmente mais volumosas, por exemplo, no que toca à gestão orçamental ou à apresentação de relatórios de progresso. Parece, assim, que o alegado peso da rigidez processual do ICA/DL, embora não podendo ser corroborado pelas fontes documentais, foi acima de tudo sentido por alguns participantes, indiciando-se, uma vez mais, um pensamento de certa forma instituído sobre fragilidades do sistema de formação contínua. Como diz a Acd. 4, esclarecendo o seu entendimento do modo como sobretudo as Profs. se posicionaram face ao projeto, *“B99: também tem um pouco a ver com com essa . forma muito rígida . de ver os espaços de formação”* (ANEXO XII, Acd. 4).

- *Tempo*

Nas vozes das Acds. e das Profs., o tempo emerge como outro fator responsável pelos obstáculos vividos durante o processo e pelos limites percebidos na consecução das finalidades de desenvolvimento do projeto. Na equipa, sentiu-se que o tempo não foi suficiente, que era preciso mais:

- tempo para aprofundar a reflexão teórica e para preparar as intervenções didáticas,

“Também foi a reduzida disponibilidade de tempo que levou a que a abordagem dos conceitos teóricos fundamentais se tornasse difícil, o que acabou por atrasar o processo de passagem à prática” (ANEXO XVII, Acd. 3, 04.07.2005)

“B28: o que eu acho é que . por razões de tempo . de calendário . como nós reconhecemos sempre isso . às vezes . foi impossível nós termos um bocadinho mais essa . almofadinha que nós queríamos ter essa . estarmos um bocadinho mais a refletir sobre determinado aspeto irmos um bocadinho . com as coisas mais . se calhar mais organizadas” (ANEXO XII, Prof. 4)

- tempo para gerar dinâmicas de trabalho colaborativo mais autênticas, concretamente, no acompanhamento das intervenções didáticas,

“B28: quer dizer eu nunca vi nenhuma de nós interessada em ir ver como é que elas faziam . na escola . e eventualmente . ajudar . a a realizar a aula que se esteve ali a programar . quer dizer não não houve essa dinâmica não é? (...) portanto o que se fica com a ideia é que . se o projeto dura mais tempo é mais longo por exemplo imagina que é o projeto de um ano . em que se . que isso se podia vir a gerar” (ANEXO XII, Acd. 2)

- tempo para construir relações interpessoais mais próximas,

B28: agora . outra coisa que eu acho que contribuiu muito para . para . esse problema . foi . a falta . de tempo . porque o criar informalidade nas relações implica tempo . implica disponibilidade de tempo . implica . que as pessoas não estejam a pensar que só se vão poder ver . entre . as as quatro horas e as seis . de um dia . porque depois a seguir têm que ir para uma reunião ou antes têm que atender um mestrando” (ANEXO XII, Acd. 3)

Como habitualmente acontece com outros participantes insatisfeitos com os resultados obtidos a partir dos seus projetos, estes elementos da equipa ICA/DL parecem sugerir que o projeto que desenvolveram deveria ter ocupado um tempo mais dilatado, como se lê no penúltimo excerto acima transcrito. Na realidade, por via das regras do sistema de formação contínua que impõe que as ações de formação se realizem no mesmo ano civil, o PIF/F2 teve que ser realizado entre janeiro e julho de 2005, o que limitou o período de realização do projeto de investigação/formação concebido pela equipa. Contudo, o envolvimento da equipa na construção de uma relação colaborativa processou-se ao longo de mais de três anos, tendo-se iniciado no final de 2003 durante a negociação da parceria então em perspetiva, desenvolvido ao longo do PIF/F1 e do PIF/F2 e encerrado formalmente na última sessão presencial extraordinária, em junho de 2007. Durante esse tempo, realizaram-se 16 sessões presencias na execução do programa de investigação/formação nas suas duas fases e 13 sessões presenciais extraordinárias, com a duração mínima de 3 horas em cada sessão.

Parece, assim, que o tempo líquido de concretização do projeto ICA/DL na sua globalidade não poderá ser considerado deficitário, mas que poderão ter ocorrido dificuldades na gestão desse tempo e, como veremos de seguida, do tempo pessoal dedicado às atividades em conjunto. Nesse sentido, ocorrem, nos testemunhos das Acds. e das Profs., frequentes alusões a irregularidade na assiduidade da presença dos

elementos da equipa nas sessões de trabalho, irregularidade essa que gerou descontinuidade e desmobilização na condução do projeto de investigação/formação da equipa após o início do PIF/F2. Ilustrando, citam-se dois exemplos de depoimentos que assinalam essa instabilidade percebida no seio da equipa:

“B72: também o tempo foi outra limitação . o facto da da nossa . da nossa do nosso cronograma não ter sido respeitado foi quer dizer houve uma série de coisas que aconteceram que não foram culpa nossa não é? que que . vieram . atrasaram bastante o trabalho . o trabalho ao longo do . do projeto . e depois as coisas foram feitas assim um bocadinho . apressadas no fim” (ANEXO XII, Prof. 1)

“B30: neste na na segunda parte . do projeto . é que . eu penso que as pessoas portanto que houve mais . mudanças . porque também houve mais intervenientes . porque os intervenientes nem sempre estavam e isso . às vezes gerava alguma . alguma dispersão e outras vezes também nós . nós próprias . entrávamos mais tarde saíamos mais cedo . e isso também . acho que . criava algum mal-estar também nos nos que estavam . presentes ou nos que ficavam” (ANEXO XII, Prof. 3)

Confrontemos esta perceção com os dados apresentados na Tabela 34, provenientes dos registos efetivos de assiduidade durante as 16 sessões de trabalho (incluindo sessões presenciais extraordinárias¹¹⁵) realizadas após o início do PIF/F2 (cf. ANEXO V).

Tabela 34 – Assiduidade nas Sessões de Trabalho

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Acd. 1	Acd. 2	Acd. 3	Acd. 4
PIF/F2 Tot. N = 8	8	8	7	8	7	5	8	5
SPE Tot. N = 8	4	6	1	6	4	2	4	4
Totais Globais N = 16	12 (75%)	14 (87.5%)	8 (50%)	14 (87.5%)	11 (64.7%)	7 (44%)	12 (75%)	9 (56.3%)

¹¹⁵ A sessão presencial de 17.01.2005 não foi contabilizada neste total de sessões presenciais extraordinárias, uma vez que se realizou apenas com as Acds.. Nela estiveram presentes todas as Acds. exceto a Acd. 2 (cf. ANEXO V, Presenças, SPE).

Na generalidade, as taxas de assiduidade entre as Acds. foram inferiores às registadas entre as Profs. – apenas a Prof. 3 apresenta um índice (50%) inferior ao máximo verificado entre as Acds (Acd. 3, 75%). Este facto foi sentido na equipa:

“B42: houve aqui um desconforto . entre as pessoas . um . desentendimento entre . aquilo que se tinha pensado . em termos de planificações e . e . portanto das pessoas não estarem . se calhar de não estarem quando de facto as pessoas neste caso . mais os académicos não estarem quando realmente . nós professores . precisávamos” (ANEXO XII, Prof. 3)

“B71: houve momentos de não de ausência de relacionamento .. mais eventualmente da parte . dos académicos digamos assim . de momentos de desmobilização” (ANEXO XI, Acd. 4)

Note-se, contudo, que este desequilíbrio entre Profs. e Acds. no que respeita à regularidade com que participaram nas sessões de trabalho pode também estar relacionado com o facto de as Profs. estarem obrigadas, pelo regulamento da formação contínua, a cumprir um regime de presenças, exceto no tocante às sessões presenciais extraordinárias. Na realidade, globalmente, o número de presenças quer das Acds. quer das Profs. nestas sessões presenciais extraordinárias foi inferior ao verificado nas 8 sessões constantes no plano do PIF/F2, o que de alguma forma atesta sentido de responsabilidade no cumprimento do programa estabelecido, mas desmobilização face às necessidades reais do projeto que determinaram a calendarização de momentos de trabalho suplementares. De igual modo, as percentagens de presenças no total das 16 sessões em causa evidenciam que Acds. e Profs. na globalidade tiveram uma participação algo irregular na condução do trabalho, excetuando-se a Prof. 2 e a Prof. 4, com uma taxa comum de assiduidade que se aproxima dos 90%.

Nos testemunhos recolhidos durante a entrevista, avançam-se explicações de dois teores diferentes para esta participação inconstante. Por um lado, sugere-se que houve dificuldade em conciliar as atividades do projeto com as restantes tarefas que compunham as agendas profissionais das participantes:

“Um outro fator que condicionou profundamente todo este processo prende-se com o tempo!. Tanto nós (académicos) como os professores nos confrontámos, ao longo deste processo, com momentos em que éramos obrigados a conciliar numerosas atividades concorrentes e nem sempre as

nossas instituições nos facilitaram a tarefa de encontrar momentos para nos vermos e trabalharmos em conjunto” (ANEXO XVII, Acd. 3, 04.07.2005).

“B71: nós mas também a a . todo o grupo . geriu com muito com muito pouco . não é escrúpulo mas com muito . com muita pouca rigidez . ou seja acho que nós não respeitámos . em em múltiplos momentos . compromissos assumidos para uma determinada hora acho que nós com muita facilidade . eu sei que às vezes a facilidade é muito relativa é evidente que seu eu sou convocada para a Coordenadora o que é que eu posso fazer? (...) é convocatória não tem forma de não . de não faltar pá é é muito difícil gerir as agendas . não é?” (ANEXO XII, Acd. 4)

Por outro lado, na tentativa de justificarem essa irregularidade na participação no trabalho, alguns elementos da equipa evocam uma razão que se inscreve numa nova ordem de fatores que poderão ajudar a explicar as limitações percebidas na condução do ICA/DL e nos resultados que este alcançou.

- *Atitudes pessoais durante o desenvolvimento do projeto*

A descontinuidade da presença nas sessões de trabalho da equipa é, assim, associada a uma atitude de compromisso frágil com o projeto:

“B43: o facto de as pessoas não estarem sempre presentes e faltarem a uma sessão e duas . não é? depois isso . é impeditivo . da . da participação . plena no grupo e de dar . contributos . e tal como . eu acho que nós também devíamos ter tarefas de casa que não cumprimos . e que não tínhamos . não havia um compromisso entre uma sessão e outra . para algumas das pessoas . e isso . faz com que tu te desligues no entanto porque tens muitas outras coisas para fazer . não te desligarias se de facto fosses responsável e tivesses que . percebes?” (ANEXO XII, Acd. 1)

“B71: se calhar nós poderíamos ter sido mais severas . no sentido de dizer assim pá . lamento imenso mas de facto estou completamente indisponível tenho outro compromisso marcado acho que . nós aqui fizemos . demos prioridade . a outro tipo de compromissos . de alguns tipos nalguns . nalguns momentos e acho que isso desmobilizou . nomeadamente da parte dos

acadêmicos houve alturas em que desmobilizou completamente” (ANEXO XII, Acd. 4)

“B53: se calhar . a calendarização devia ter sido mais cuidada . por nossa parte se calhar . distraímo-nos um bocadinho . devíamos ter tido uma outra atitude .. e e e talvez . um bocadinho mais de . disponibilidade de todos nós (ANEXO XI, Prof. 3)

A equipa na totalidade é responsabilizada nesta perceção de que deveria ter havido maior empenhamento na condução do projeto – *“B53: .. se calhar . eu penso que devia ter havido . uma outra atitude por parte (riso) de toda a gente . portanto ... sei lá uma atitude . um pouco mais . seria um pouco mais dedicada” (ANEXO XII, Prof. 3)*. Mas coloca-se também o foco sobre as Profs., atribuindo-lhes uma capacidade de desenvolver trabalho menor do que a evidenciada pelas Acds. – *“B98: tem um pouco a ver com uma imagem um bocado negativa . da . capacidade de trabalho que eles têm . (...) B99: os professores das escolas (...) nós trabalhamos mais depressa . percebes?” (ANEXO XII, Acd. 4)*. Por seu turno, a Acd1. assume pessoalmente esse envolvimento aquém do desejável, que reconhece também nas restantes Acds., e explica-o do seguinte modo:

“B40: não sei se se foi claro . que nós também não assumimos intencionalmente o projeto como . um projeto em que de que . que nos era vital . e como tal . o preterimos em função de outros em favor de outros que tínhamos . por outras . lógicas que dependem de outras lógicas mais académicas mais . institucionais . e isso também .. eu acho que por exemplo não me empenhei suficientemente no projeto” (ANEXO XII, Acd. 1)

Nas palavras deste elemento da equipa, parece estar implícita uma referência ao ascendente que a cultura institucional exerce sobre a construção da carreira profissional dos Acds., designadamente, no que se prende com o seu envolvimento em atividades de investigação. Este testemunho parece consonante com a convicção já defendida neste estudo de que, a favor da qualidade do conhecimento produzido pela investigação científica, a atividade investigativa dos Acds. deve ser exercida num quadro amplo de liberdade de opções individuais sobre projetos de carreira (cf. Parte I, I. 2.2.4). Nesta medida, faz salientar a pertinência da valorização institucional por parte da academia de projetos que, como o ICA/DL, emergem do interesse dos próprios Acds., muito embora

não se desenvolvam em contextos tradicionalmente reconhecidos, como o de realização ou orientação de provas conducentes a grau ou o de programas de financiamento patrocinados por entidades oficiais.

Outras atitudes pouco consentâneas com os pressupostos que sustentaram as intenções colaborativas da equipa parecem ser apontadas como obstáculo central a uma condução do projeto capaz de gerar uma concretização mais plena dos seus propósitos.

Assim, foi percebida em algumas Profs. uma atitude de resistência que terá dificultado a sua intervenção junto dos alunos e, conseqüentemente, a mudança das suas práticas de E/A:

“B55: . achei que . acho que . as pessoas . tiveram . se mostraram um pouco renitentes em determinado momento do projeto e que isso . dificultou . um bocadinho . uma mudança . nas suas práticas não sei não posso garantir porque nunca fui ver as suas aulas não sei se mudou ou não . mas quer dizer falo por aquilo que me foi dado observar . a determinado momento . achei que as pessoas .. resolveram pôr alguns entraves . digamos assim . e . e não não não sei não sei o que é que pode ter acontecido ou o que é que pode ter mudado nas suas aulas mas sinto que talvez não tenha mudado” (ANEXO XII, Prof. 2)

“B64: .. bom nós podemos sempre achar que se tivéssemos feito de outra maneira as coisas . poderiam ter corrido de outra maneira também . agora o tipo de problemas que foram surgindo . eu acho que . quer fizéssemos de uma maneira quer fizéssemos da outra . as pessoas iam sempre achar . que havia ali um problema (...) as pessoas iam dizer que tinham tido as férias pelo meio . que tinham desmobilizado . que tinham mudado de turmas no ano seguinte . iam apontar isso também como aspeto como aspetos negativos (ANEXO XII, Prof. 4)

A relação estabelecida nos testemunhos entre essa atitude de resistência e as práticas de E/A parece constituir alusão ao posicionamento crítico assumido pelas Profs. 1 e 3 face à pertinência didática do tópico escolhido como objeto de trabalho do grupo, a CAP (cf. Parte II, III. 2.1.1). De facto, estas Profs. reconhecem ter havido na equipa manifestações de maior e menor abertura perante as ideias e propostas do outro e

admitem a sua corresponsabilidade pessoal por uma atitude menos favorável neste domínio:

“B40: . eu acho que cada pessoa é uma pessoa não é? e as pessoas são todas diferentes (riso) e há pessoas que têm mais . abertura e mais paciência e mais . e mais jeito para comunicar e . para expor as suas ideias sem impô-las não é? . e . aconteceu aqui algumas vezes foram momentos engraçados (...) houve outros momentos se calhar outros momentos em que eu senti que . que não era assim que a gente quando falava e . se tentava expor as coisas . eu também sou assim um bocadinho (riso) porque eu também sou um bocadinho () impor a minha maneira de dizer . e de pensar . e acho que houve aqui momentos em que não . não houve não houve . abertura da minha parte também não houve . se calhar houve preconceitos também”* (ANEXO XII, Prof. 1)

“B53: penso que . houve algumas vezes falta de frontalidade . nomeadamente da minha parte (...) quem diz em relação às leituras diz também em relação . a algumas propostas que foram feitas aqui algumas coisas que foram ditas aqui e que . as pessoas . pronto ou se calaram ou . disseram . algo que o outro não gostou menos de ouvir . portanto penso que devia haver ter havido . uma outra atitude” (ANEXO XII, Prof. 3)

Os fatores que terão afetado o desenvolvimento do projeto ICA/DL e limitado o alcance dos seus resultados emergem, nesta análise, das conclusões do capítulo anterior sobre os processos de construção e de condução da experiência e dos testemunhos dos elementos da equipa que enunciam as suas perceções sobre esses mesmos fatores. Da leitura que deles se faz, resulta que o envolvimento da equipa na atividade de investigação empírica, considerada instrumental no desenvolvimento do projeto, foi escassa, que a gestão processual não foi suficientemente partilhada, que as práticas de supervisão no seio do grupo foram pouco colaborativas e que as instituições parceiras não conduziram uma ação relevante e motivadora de supervisão do processo. Evidenciam-se também conceções enraizadas e divergentes dos pressupostos conceptuais do projeto sobre condições exigidas pelo trabalho colaborativo, designadamente sugerindo a necessidade de equilíbrio entre os participantes no que toca a competências de investigação, e manifesta-se, no discurso de alguns elementos da equipa, convicção na perceção de obstáculos levantados pela formação contínua de

Profs. como contexto operacional, obstáculos esses que não são corroborados por outros dados reunidos neste estudo. Mais ainda, a análise põe a descoberto problemas na gestão do tempo do projeto e do tempo individual que lhe foi dedicado e na vivência de atitudes capazes de impulsionar uma dinâmica relacional e de trabalho plenamente colaborativa.

Apesar deste quadro, a equipa demonstra capacidade de identificar alguns dos constrangimentos revelados e de assumir responsabilidade pessoal por alguns deles, numa atitude autocrítica favorável à mudança. Por outras palavras, abre-se a perspetiva de se conseguirem novos avanços em eventuais experiências futuras desenvolvidas no enquadramento conceptual que sustentou o ICA/DL. Esta mesma noção de que o projeto poderá ter constituído o início de um percurso é claramente verbalizada nos trechos seguintes do discurso de dois elementos do grupo:

“B46: penso que foi . o início . penso que foi o . o desbravar deste . ou o iniciar deste . relacionamento . portanto foi houve já um início de trabalho . houve já um conhecimento entre as pessoas . há um . estar com o outro um conhecer o outro . e . e penso que tirámos . já . algum . também trouxemos já . ou levámos daqui . algumas ideias” (ANEXO XII, Prof. 3)

“B28: aquele grupo . ficou em potência” (ANEXO XII, Acd. 2)

O foco da análise incidirá, de seguida, sobre as perspetivas manifestadas pelos elementos da equipa após a conclusão do projeto acerca das possibilidades de continuidade da sua experiência, sobre a sua disponibilidade pessoal para intervirem em novas iniciativas e sobre os cenários que antecipavam na concretização de eventuais desenvolvimentos.

2.2. Perspetivas de continuidade

Analisando agora os modos como a possibilidade de dar continuidade à experiência proporcionada pelo ICA/DL foi sentida e percebida pela equipa, procura-se perceber os efeitos do projeto sobre a motivação dos seus protagonistas para se manterem comprometidos com o ideal de investigação/formação em colaboração que os uniu. Nessa medida, busca-se aprofundar o conhecimento do impacto do projeto, na linha do

pensamento de uma participante, formulado no balanço do seu próprio percurso: “B50: acho que o próprio desejo . que eu que eu há bocado já exprimi de que . o projeto continuasse . de viver projetos idênticos etc. é uma forma de ver o impacto . no desejo . não é?” (ANEXO XII, Acd. 2). Para tanto, recorre-se aos dados suscitados, durante a entrevista, por questões específicas sobre cenários de continuidade (cf. ANEXO XI, questões V. 2 e 3).

O Quadro 10 mostra que o ICA/DL parece ter sido capaz de gerar, nos elementos da equipa, esse efeito positivo de disponibilidade pessoal para se envolverem em possíveis novas iniciativas assentes na experiência colaborativa por si vivida em comum. Colocados perante essa eventualidade, responderam unanimemente na afirmativa.

Quadro 10 – Disponibilidade para Dar Continuidade ao Projeto – Equipa

Prof. 3 “B58: sim”	ACD. 4 “B102: hum hum”	Prof. 4 “B71: sim”
ACD. 1 “B62: sim acho que sim”	Prof. 1 “B83: claro”	
ACD. 2 “B59: eu estaria”	Prof. 2 “B62: estava . estou”	ACD. 3 “B52: eu lá disponível . estaria “
(cf. ANEXO XII)		

Para além disso, as respostas de todos os elementos do grupo sugerem que confiam na possibilidade de novos desenvolvimentos do projeto se virem a concretizar (Quadro 11).

Como se percebeu anteriormente (1.2, neste capítulo), a equipa teve noção das dificuldades vividas na realização do trabalho em conjunto e dos constrangimentos que se interpuseram a uma consecução mais plena das suas finalidades. Deste modo, a convicção na continuidade do projeto não é inteiramente firme e é acompanhada de reservas e de dúvidas.

Quadro 11 – Perspetivas sobre a Possibilidade de Continuidade do Projeto – Equipa**Acd. 1**

“B61: ... acho que em moldes muito diferentes”

Acd. 2

“B58: acho que havia possibilidade de . reabilitar . o tipo de trabalho que se fez”

Acd. 3

“B50: eu penso que o . que o projeto poderá continuar”

Acd. 4

“B101: acho que . as pessoas . gostariam de poder pensar em possibilidades de continuação”

Prof. 1

“B82: não só (...) acho possível como espero que que continue a acontecer”

Prof. 2

“B61: eu acho que ele pode continuar”

Prof. 3

“B57: penso que sim”

Prof. 4

“B70: possível concretizar . se calhar temos que tentar”

(cf. ANEXO XI)

Por um lado, acredita-se na possibilidade de renovação da experiência, mas sem grande certeza de que se concretizará:

“B57: eu penso eu não eu não sei se é possível isso acontecer mas . penso que sim” (ANEXO XII, Prof. 3)

“B69: ... claro que eu acho sempre que é muito giro (riso) e que era muito bom . podermos continuar mas uma coisa depois é achar e depois outra coisa é é concretizar” (ANEXO XII, Prof. 4)

Por outro lado, questiona-se se todos os participantes no ICA/DL estariam disponíveis para se envolver em novas realizações ou mesmo se haveria interesse da equipa em que isso acontecesse:

“B61: não sei se (...) com os mesmo intervenientes” (ANEXO XII, Prof. 2)

“B58: não sei . se me puser agora do lado das . se toda a gente que está lá . que estava lá . estaria interessada em continuar e até se eu veria que o grupo teria interesse em continuar com todos os elementos daquele grupo” (ANEXO XII, Acd. 2)

“B101: as possibilidades de continuação . mais uma vez . não são . necessariamente . assumidas por todo o grupo” (ANEXO XII, Acd. 4)

Defende-se também que a continuidade do projeto não deverá passar pela tentativa de o replicar, mas sim pela introdução de mudanças matriciais:

“B61: .. acho que em moldes muito diferentes” (ANEXO XII, Acd. 1)

“B50: não sei é se será como uma sequela do do projeto não é? não sei se será tipo Rambo I Rambo II Rambo III (riso)” (ANEXO XII, Acd. 3)

“B82: como foi . feito o ano passado não” (ANEXO XII, Prof. 1)

“B61: não sei se nos mesmos moldes em que em que ele ocorreu” (ANEXO XII, Prof. 2)

Nesse sentido, sugere-se aliviar o que no ICA/DL parece ter sido sentido como carga formal inerente ao contexto operacional em que o projeto se desenvolveu (pressupõe-se, a formação contínua de Profs.), concebendo uma nova realização mais aberta, liberta de horários, cronogramas ou programas operacionais e centrando a ação na DL no 1º ciclo do EB (Acd. 2) ou no acompanhamento da prática das Profs. e das questões que dela forem emergindo (Profs. 1 e 3):

“B59: acredito que resulta mais se for informal se não for obrigatório se não for . acho que pode ser uma forma de . de crescimento . porque tudo o que é . discutir-se com as pessoas ajudar a pensar”

“B60: se calhar não circunscrevia um projeto a não sei quantas sessões . não é? dava-lhe um ar mais aberto . se calhar”

“B65: eu neste momento estava mais interessada em . em fazer um círculo de . pensar a Didática das Línguas ou da Língua no primeiro ciclo” (ANEXO XII, Acd. 2)

“B85: haver alguns momentos . de encontro não é? que as pessoas ponham os os seus os problemas que têm . específicos olha . ontem estava a dar . reading comprehension aos alunos e não sei (...) e as pessoas darem ideias

umas às outras (...) mas informal só . as pessoas encontrarem-se de uma maneira informal” (ANEXO XII, Prof. 1)

“B57: nós enquanto professores da escola . de vez em quando . poderíamos passar por aqui . com uma série de . aulas . planificadas . ou . por planificar ou umas ideias escritas ou umas dúvidas (...) discutir um bocadinho isso como é que eu posso fazer? (...) arranjarmos . maneira de . estarmos . nós . disponíveis . e estarem vocês disponíveis um de vocês . uma vez por outra . disponíveis para . trocarmos ideias pormos . questões . trabalharmos em conjunto . e depois claro trazermos o . feedback . () olha isto afinal não resultou por isto assim assim ou isto resultou muito bem” (ANEXO XII, Prof. 3)*

Revelando um ponto de vista diferente, a Acd. 1 desconsidera, neste momento da entrevista¹¹⁶, a condição de projeto formal do ICA/DL como eventual fator de influência desfavorável dos resultados conseguidos. No entanto, propõe uma maior clarificação dos papéis a desempenhar pelos participantes:

“B63: eu acho que com a atribuição de responsabilidades mais definidas a cada um . na na relação colaborativa . com . responsabilidades individuais . diferentes umas das outras em que cada um veja que a sua . função não é preenchida pela dos outros . e . eu acho que basicamente isso e com uma . uma formalização . diferente . provavelmente mas não sei se foi isso o impeditivo . neste caso” (ANEXO XII, Acd. 1)

Outras propostas ainda formuladas durante a entrevista vão no sentido, não da reorientação do projeto tal como foi pensado e desenvolvido, mas da sua extensão a projetos então em preparação por investigadores do DDTE/UA, nos quais se pretendia envolver conjuntamente, num trabalho articulado de intervenção e de investigação, profissionais de Educação em Línguas em diferentes contextos de ensino. Defende-se, nessas propostas, a integração de elementos da equipa ICA/DL nas equipas desses novos projetos e, através dela, perspectiva-se o alargamento dos frutos da experiência levada a cabo a um número de participantes e a públicos mais vastos:

¹¹⁶ Note-se que atrás (1.2, neste capítulo) se citou um outro passo da entrevista com este mesmo elemento da equipa, no qual apresenta uma visão crítica da formação contínua de Profs. como contexto formal de realização do ICA/DL. Parece, assim, que é essa concretização específica que, no seu entender, merece ser revista e não o carácter formal da iniciativa.

“B53: o que o que eu acho que se poderia fazer era . manter este trabalho e até . eventualmente . a colaboração com com estas pessoas (...) como o projeto passa por . criar grupos em escolas e ter pivots nessas escolas . eu estava sempre a ver . essas pessoas a vir . estava-me sempre a vir à . cabeça a imagem dessas pessoas . e a pensar como elas estariam ali . ali bem . penso que o o o continuar o projeto não vai passar tanto por . fazermos uma uma réplica . mas por . mantermos este . esta colaboração . no âmbito de um outro projeto . mais alargado . aproveitando . os contactos e a experiência . e e o e o interesse e empenhamento que essas pessoas mostraram por este tipo de trabalho” (ANEXO XII, Acd. 3)

“B101: acho que essas possibilidades de comunicação de continuação a maneira como eu as vi . passariam muito por algumas das coisas que nós discutimos na última sessão do Lale . e eu eu pensei olha . para dizer muito . sinceramente . eu quando pensei isso pensei em particular em pessoas como a (menciona a Prof. 4) e como a (menciona a Prof. 2) (...) teria mais a ver com isso teria mais a ver com a construção de redes . de pessoas diferenciadas . envolvidas num projeto . conjunto . e que tem a ver com o desenvolvimento da cultura linguística dos alunos e . da população . e das pessoas . em diferentes diferentes quadrantes . eu acho que que que será mais aí . a questão da investigação onde é que se coloca? coloca-se aqui” (ANEXO XII, Acd. 4)

Finalmente, fazem-se também sugestões sobre os tópicos didáticos a tomar como objeto de trabalho em eventuais futuras realizações, umas sustentando a continuidade do tema tratado, a CAP (Acd. 1, Prof. 2, Prof. 4), outras avançando novas possibilidades a explorar, como conteúdos culturais incluídos no currículo escolar de Línguas (Prof. 3) ou a escrita (Prof. 4):

“B64: eu acho que o tema que foi trabalhado não se trabalhou

(...)

B65: acho que . era esse” (ANEXO XII, Acd. 1)

“B64: dentro da mesma temática acho que . ficar por aqui . foi foi assim um . é um saber . a pouco e acho que é possível trabalhar . as mesmas

competências e fazer outro outro trabalho dentro da mesma área . acho que seria uma forma interessante de dar continuidade a isto” (ANEXO XII, Prof. 2)

“B62: lembro-me no ano passado estive a . dar décimo segundo ano . era era um programa . extensíssimo . mas muito interessante . que . focava temas como . o existencialismo por exemplo . todo o Apartheid toda toda aquela . aquela geração de sessenta e . a anterior portanto . isso eu acho que foram . são . temas tão ricos” (ANEXO XII, Prof. 3)

“B77: há sempre uma questão que me interessa que é a questão da escrita

(...)

B80: há outra competência que nós este ano trabalhamos bastante com os estagiários e que eu acho também que é importante que é a competência de aprendizagem (...) e nós aqui procurámos fazer isso . não é? também . mas que devíamos continuar também por aí” (ANEXO XII, Prof. 4)

Esta análise das perspetivas de continuidade do ICA/DL realizada a partir das representações da equipa sugere, pois, que o projeto surtiu efeitos positivos. Na altura em que os dados foram recolhidos, depois de concluída a experiência, Profs. e Acds. acreditavam, embora com algumas reservas, na viabilidade de concretização de novos desenvolvimentos do projeto, manifestavam-se disponíveis para neles tomar parte e antecipavam cenários capazes de os materializar. Por outras palavras, pareciam manter-se mobilizadas em torno da ideia que as levou a trabalhar em conjunto, a investigação/formação em colaboração, tal como transparece das palavras de uma das participantes: *“B51: penso que o que vai acontecer é que . as pessoas que gostaram de estar neste projeto quer do nosso lado quer . do outro lado . vão estar sempre à espreita . de uma oportunidade para trabalharem . em conjunto” (ANEXO XII, Acd. 3).*

Indiciava-se assim a possibilidade de continuar a construir uma história relacional e experiencial conjunta, mais forte e consolidada, possibilidade que em si continha elementos que permitiam contemplar a emergência de uma verdadeira comunidade. Nessa medida, desejavelmente, os desenvolvimentos do trabalho iniciado pelo ICA/DL teriam sido pensados e planeados pela equipa antes da conclusão do projeto, como parte das suas atividades, ponto de vista que é partilhado por um elemento do grupo: *“B60: acho que . o ideal teria sido nós de facto termos chegado a uma outra comunidade a uma*

outra . a um outro trabalho que quiséssemos desenvolver em conjunto” (ANEXO XII, Acd. 1).

Na realidade, esse trabalho de reflexão em torno da possível continuidade da experiência e de preparação de modos de a concretizar foi previsto, designadamente, no plano da última sessão presencial do PIF/F2 que lhe dedicou um espaço alargado:

“3. Proposta(s) de extensão do projecto ICA/DL (45 min)

. Entendimento do coordenador sobre a noção de extensão, neste contexto: todas as iniciativas que, de modo intencional e organizado, emergirem desta experiência. Esta visão permite, pela sua abertura, antever cenários múltiplos que poderão ir da manutenção da matriz organizativa do projecto (integrando os frutos do balanço reflexivo de que foi objecto), ao seu abandono pleno, à planificação de realizações implicando todos ou alguns membros do grupo ou alargando-as a novos elementos, ...

. Discussão e tomada de decisões” (ANEXO V, PST, PIF/F2, Sessão 8).

Como consta das notas recolhidas durante essa sessão em que oficialmente se encerrou o programa de investigação/formação (cf. ANEXO V, NST, PIF/F2, Sessão 8), a equipa decidiu realizar essa tarefa de planificação de cenários de desenvolvimento na sequência das ações de divulgação do projeto que pretendia levar a cabo e que incluiu num plano traçado com esse propósito (ANEXO XXII, Plano de Divulgação ICA/DL). Esperava-se, assim, que, da interação com os diferentes públicos dessas ações, surgissem ideias a considerar na conceção de novas realizações. Contudo, como melhor se esclarece no capítulo seguinte, a execução do plano de divulgação ficou muito aquém do previsto e a equipa acabou por se dissolver, sem que fossem pensados caminhos futuros de ação conjunta e colaborativa.

3. Conclusões do Capítulo

A análise desenvolvida neste capítulo sobre o impacto gerado pelo projeto ICA/DL no desenvolvimento profissional da equipa que o protagonizou revela, como se anunciou na introdução, indícios que dão a perceber um quadro de desencanto face às expectativas iniciais relativas aos resultados da experiência, criadas a partir da noção de investigação/formação colaborativa, mas evidencia também sinais que permitem reforçar uma visão otimista sobre as potencialidades que tal noção encerra e sobre as possibilidades de concretizar dinâmicas de trabalho entre Profs. e Acds. que atualizem os seus pressupostos.

Assim, o projeto terá beneficiado mais o desenvolvimento de alguns elementos da equipa, designadamente, das Profs., e favorecido avanços em dimensões da profissionalidade em que quer as Acds. quer as Profs. tinham mais experiência à partida – a investigação e a formação (Profs.), no caso das primeiras, e a formação (alunos), no que se refere às segundas. Considere-se, contudo, que tais resultados parecem ser coerentes com a orientação conferida ao projeto pelas suas protagonistas na condução do processo que o implementou.

Consideremos, primeiramente, o desequilíbrio observado entre os índices globais de impacto no desenvolvimento das Profs e das Acds.. As primeiras tinham, no seu percurso anterior, uma experiência limitada enquanto investigadoras e o tópico didático trabalhado pelo grupo, a CAP, era novo para si. Tinham, por isso, à partida, mais conhecimento a construir e mais a mudar na sua ação profissional, nas dimensões que se prendem com a atividade investigativa e com as práticas de E/A no domínio do tópico tratado, e isso terá influenciado os resultados. Mas enquanto elementos da equipa, as Acds. tiveram também oportunidades de crescer profissionalmente, já que o projeto na sua globalidade se concretizou operacionalmente num programa de investigação/formação pelo qual foram corresponsáveis, tanto na sua conceção como na sua implementação. Desejavelmente, ter-se-iam verificado manifestações mais frequentes de impacto na sua profissionalidade, sinalizando, não uma fase inicial de envolvimento pessoal com a investigação em DL ou com a reflexão e ação no domínio de um tópico didático desconhecido, mas desenvolvimentos novos de uma experiência nestes domínios, que vinha a ser construída ao longo de um trajeto que precedeu o

ICA/DL. Para além disso, não é evidente que estas participantes tivessem uma experiência mais sólida do que as Profs. no que diz respeito às restantes dimensões do desenvolvimento profissional consideradas na análise e também nesses casos os resultados foram pouco expressivos – somente nas Acds. foram percebidos efeitos no plano da dimensão formação (Profs.), mas sinalizados por apenas 5 evidências relativas a 2 desses elementos do grupo, não se manifestaram quaisquer mudanças no seu pensamento sobre políticas no campo e registou-se um impacto isolado no âmbito da cultura e das práticas colaborativas.

Aproximemo-nos das razões substantivas que, de acordo com o estudo, poderão estar por trás do desequilíbrio observado. O PIF/F2 compreendeu, no seu núcleo operacional, intervenções junto dos alunos na escola, preparadas na sequência do estudo sobre um tópico didático, a CAP. O foco desse trabalho de preparação e realização das intervenções foi a prática profissional das Profs. no tocante à formação (alunos) e a execução dos planos traçados ficou, naturalmente, a seu cargo, conferindo destaque à ação destas intervenientes. Mas era esperado que tal ação fosse planificada pelo grupo em conjunto, colaborativamente, e que a análise dos dados empíricos recolhidos a partir dela fosse também uma tarefa de equipa, o que atribuía também às Acds. um espaço de ação relevante, designadamente, no que toca às atividades colaborativas do grupo no âmbito da formação (alunos), da formação (Profs.) e da investigação em DL. À luz do que ficou sugerido no capítulo anterior (cf. III. 2.1.2), porém, um entendimento prévio, da parte de alguns elementos da equipa, sobre os papéis desempenhados por Acds. e Profs. quando interagem profissionalmente terá interferido na condução desse processo. Tal entendimento, enraizado numa representação tradicional, repartida e hierárquica desses papéis e dessas relações, que distingue os Acds. sobretudo como investigadores e formadores e os Profs. como formandos terá levantado obstáculos à construção da imagem das Acds. no grupo como sujeitos que, tal como as Profs., viviam um processo de transformação e à condução da sua ação nessa perspetiva: *“B69: só a elas foi pedido mudar . não é?”* (ANEXO XII, Acd. 1).

O programa de investigação/formação concebido pelo grupo apresenta linhas estratégicas matriciais que, apoiadas em princípios colaborativos, implicam Profs. e Acds., abrindo possibilidades distribuídas de desenvolvimento. Poderia, e deveria porventura, ter havido, no seio da equipa, maior clarificação sobre as perspetivas de contributos para o desenvolvimento das Acds., já que resultariam de um trabalho formalmente desenvolvido em contexto de formação contínua de Profs.. Podia-se

também ter ousado propor formas de envolvimento mais próximo desses elementos da equipa na realização das intervenções didáticas: “B28: *eu nunca vi nenhuma de nós interessada em ir ver como é que elas faziam . na escola . e eventualmente . ajudar . a a realizar a aula que se esteve ali a programar . quer dizer não não houve essa dinâmica não é?*” (ANEXO XII, Acd 2.). Mas, acima de tudo, parece ter faltado à equipa uma vivência mais assumida dos papéis de todos numa perspetiva colaborativa.

O projeto parece ainda ter ocasionado, como começou por se dizer, desenvolvimento tendencialmente pouco diversificado entre as participantes, no que respeita às dimensões profissionais em que se fez sentir. Naturalmente, não se espera que cada projeto privilegie intervenção direta e equilibrada em todas essas vertentes, mas pressupõe-se que uma ação orientada para uma delas terá repercussões nas restantes, num efeito sistémico de desenvolvimento profissional dos intervenientes e da Didática como campo de atividade (cf. Parte I. 1.2). No caso do ICA/DL, parece ter havido avanços na formação (alunos), na investigação e na construção de uma cultura e de práticas colaborativas, valência a que este estudo confere relevo enquanto elemento no processo de desenvolvimento profissional em qualquer área de atividade. No entanto, foram escassos os efeitos sentidos no plano da formação (Profs.), área de intervenção do projeto, e na (re)construção do pensamento político no campo. Terão faltado, no seio da equipa, formas de acompanhamento e monitorização do trabalho que tivessem facilitado, em tempo útil, tomar consciência dos rumos que se foram desenhando e que, eventualmente, consideradas as implicações das decisões, tivessem permitido reorientar esses rumos no sentido da obtenção de resultados mais expressivos nestas duas dimensões, acautelando contudo os interesses prioritários definidos à partida relativamente às áreas de intervenção do projeto.

Parecem assim reforçar-se ideias que neste estudo vêm a adquirir expressão crescente. A investigação/formação colaborativa depende do compromisso pessoal e efetivo dos participantes com os princípios conceptuais que sustentam dinâmicas dessa natureza e com o projeto por si pensado para lhes dar forma. E esse compromisso requer práticas colaborativas de supervisão que permitam reconstruir conceções relativas aos papéis a desempenhar dentro do grupo e clarificar esses papéis e que zelem pelo desenvolvimento integrado de todos os participantes.

Reforçando a perceção de relativo desencanto que resulta da análise conduzida neste capítulo, os dados examinados sugerem que o projeto produziu efeitos sobre o

conhecimento e o pensamento das participantes, mas menos sobre a sua atuação profissional. Sublinhe-se, porém, que o *design* empírico desta investigação, contemplando o desenvolvimento de Acds. e de Profs., privilegiou um interesse particular na relação entre práticas colaborativas de investigação/formação e desenvolvimento das práticas de E/A nas escolas (cf. Parte I, III. 3). Deste modo, foram introduzidos procedimentos de observação das práticas de E/A das Profs. junto dos seus alunos, mas não foram considerados procedimentos de observação da sua ação nos planos da investigação, da colaboração ou da formação (Profs.) (não foram, por exemplo, videogravadas sessões de trabalho da equipa) e não foram, igualmente, contempladas formas empíricas de observação da ação profissional das Acds.. Tal circunstância não terá impedido a manifestação de impactes na atuação profissional da equipa (que poderiam ter sido referidos com maior frequência nas fontes utilizadas), mas terá certamente influenciado os resultados. Na verdade, os dados efetivamente recolhidos e analisados a partir da observação das práticas de duas Profs., reforçaram, por um lado, o sentido dos dados obtidos em outras fontes, mas puseram a descoberto elementos que introduziram novos cambiantes à interpretação empírica integrada das evidências. Acentua-se assim a importância de que se reveste, em estudos de impacte, a triangulação de dados provenientes de diferentes fontes, concretamente, de perceções recolhidas através de inquérito, de documentos e de suportes de observação das práticas.

Finalmente, a dimensão assumida pelo impacte indiciado parece também ter sido algo dececionante, quando comparada com um cenário hipotético de ocorrência efetiva do número total de evidências possíveis. Terá sido, por isso, um impacte pouco consistente.

Apesar de tudo isto, o projeto parece ter proporcionado desenvolvimento profissional a todos os elementos da equipa. E terão resultado da experiência benefícios que, no seu conjunto, abrangem todas as dimensões da profissionalidade. Mais ainda, parece ter promovido impacte mais expressivo e integrado em algumas participantes, designadamente uma Prof., que se diferenciou pela forma como se envolveu com o projeto, nomeadamente com a investigação em DL, acentuando-se a relação positiva entre investigação e reconstrução do conhecimento e da ação profissionais. Nestes sinais positivos globais e nas trajetórias individuais de maior desenvolvimento confirmam-se as potencialidades preconizadas neste estudo e pelo grupo ICA/DL, no tocante às dinâmicas colaborativas de investigação/formação.

Resulta, pois, da análise que o ICA/DL não foi capaz de gerar o impacto esperado e desejado na equipa mas que foram feitos avanços nesse sentido, desenhando-se um cenário que aponta para o início de um processo e que, assim, confere um sentido de possibilidade ao conceito colaborativo que fundou a experiência. Do mesmo modo, a percepção crítica do grupo acerca dos fatores que poderão ter inibido efeitos mais amplos, designadamente reconhecendo uma atitude pessoal nem sempre suficientemente comprometida com o projeto, a disponibilidade demonstrada para dar continuidade ao trabalho realizado em conjunto e a confiança mantida no ideal colaborativo reforçam a antecipação da possibilidade de futuro. É, por isso, necessário mais tempo para concretizar esse ideal. Não o tempo de cada projeto, necessariamente limitado, mas um tempo que se investe no ideal em si, multiplicando as experiências em novas iniciativas e, assim, construindo terreno fértil para a emergência de comunidades autênticas e consequentes.

CAPÍTULO V – IMPACTE NO DESENVOLVIMENTO DE OUTROS INTERVENIENTES: OS PARCEIROS INSTITUCIONAIS E OS ALUNOS NA ESCOLA

Introdução

Neste capítulo final, procura-se perceber o alcance do ICA/DL em termos do impacte que foi capaz de proporcionar no desenvolvimento de outros intervenientes para além da equipa, nomeadamente, os parceiros institucionais e os alunos envolvidos na escola. Incide-se, assim, sobre a quarta unidade de análise neste estudo de caso, completando o trajeto empírico da investigação (cf. Parte II, I. 2.2 e 3).

O foco investigativo recai, primeiramente, sobre a avaliação do impacte do ICA/DL na Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes (ESDJCCG), no Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo (CFECI) e no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (DDTE/UA), instituições que assumiram formalmente o papel de parceiros da equipa no desenvolvimento do projeto. Assim, a secção 1 apresenta inicialmente as decisões metodológicas e critérios que guiaram a análise, revelando, de seguida, os resultados do tratamento e leitura dos dados, em duas fases consecutivas. No momento seguinte nessa secção, discute-se a relação entre os processos de divulgação (disseminação e difusão) do ICA/DL e o impacte percebido na análise anterior, evidenciando-se o papel dos primeiros como fator de condicionamento do segundo. Na procura de uma compreensão mais aprofundada da influência exercida pelo projeto sobre estes intervenientes institucionais, a análise volta-se, na conclusão da secção, para as perspetivas desses mesmos intervenientes acerca da eventual continuidade do projeto, ie, acerca das possibilidades de futuro da experiência em que se envolveram.

O último olhar da investigação incide sobre aqueles a quem, de acordo com o pensamento defendido neste estudo, se destinam, em última análise, todas as iniciativas em Didática – os alunos na escola, no caso, as turmas 9º C, 11º A e 11º H da ESDJCCG, lecionadas pelas Profs. que integraram a equipa do projeto. A análise do impacte do ICA/DL nesses alunos, designadamente, no que toca ao desenvolvimento da CAP, evolui em três momentos, de focalização sucessiva nos alunos de uma das turmas envolvidas e em dados provenientes de fontes específicas, e é apresentada na secção 2, precedida da explicitação do método e critérios que a suportaram.

A secção 3 encerra o capítulo, sistematizando a análise e apontando conclusões que, reforçando o sentido das inferências propiciadas pelos dados nos momentos anteriores deste estudo empírico (cf. Parte II, II. 3, III. 3, IV. 3), evidenciam os limites da experiência de colaboração tentada pelo ICA/DL, mas também as potencialidades da ideia de investigação/formação colaborativa em que tal experiência se fundou.

1. Avaliação do Impacte no Desenvolvimento Institucional

1.1. Sinalização e avaliação do impacte nos parceiros institucionais

1.1.1. Orientação da análise: método e critérios

Nesta secção em que se avalia o impacte do projeto ICA/DL no desenvolvimento das instituições parceiras, começa-se por esclarecer as decisões metodológicas e os critérios que guiaram a análise, seguindo a lógica que presidiu à organização do capítulo anterior e o referencial teórico construído na primeira parte deste estudo (cf. Parte I, IV. 1.2).

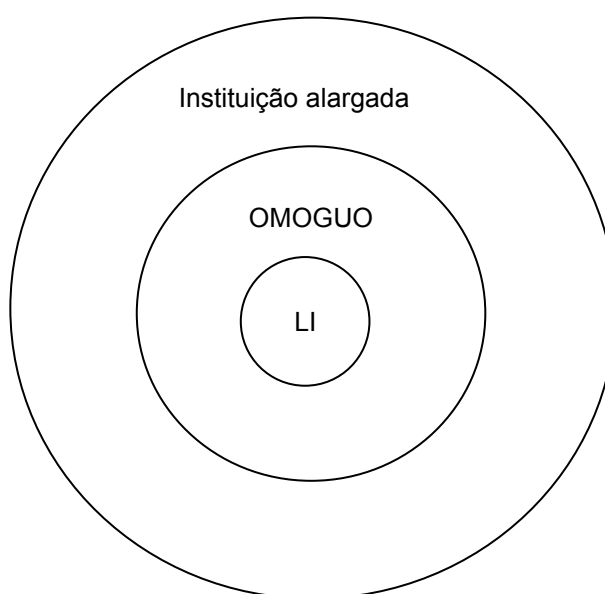
O foco da análise

Apesar de parceiros legítimos de um projeto desenhado com base no ideal de colaboração e de, assim, terem assumido um compromisso com o desenvolvimento da iniciativa, as três instituições implicadas não foram agentes diretos na condução do programa operacional do ICA/DL, os PIF/F1 e PIF/F2, ocupando um espaço de participação distinto do da equipa, a quem cabia essa responsabilidade (Parte I, II. 1.2). Como tal, tiveram acesso indireto ao desenvolvimento dos trabalhos e aos seus frutos e os efeitos que a partir daí se fizeram sentir no seu próprio desenvolvimento foram também mediados por processos de disseminação ou de difusão. A análise incide, assim, sobre impactes indiretos.

É importante ter em conta que o impacte nas instituições se manifesta no pensamento e na ação das pessoas que lhes dão vida. Por isso, procurou-se perceber a influência exercida pelo projeto sobre pessoas que, fazendo parte das três instituições envolvidas, tiveram diferentes teores de proximidade formal com o trabalho realizado, proximidade essa condicionada pelos papéis igualmente distintos que assumiram na constituição da parceria e no acompanhamento das atividades da equipa. Assim, como se ilustra na Figura 8, a análise contemplou impactes nos líderes institucionais (LI), interlocutores diretos entre a equipa e a instituição, em outros membros de órgãos de gestão ou unidades orgânicas (OMOGUO) que foram implicados no processo de constituição da parceria (cf. Parte II, II. 1.2) e, numa perspetiva mais abrangente, procurou também revelar efeitos eventualmente repercutidos nas outras pessoas que,

não tendo participado nas atividades do projeto nem sido nele envolvidas como responsáveis institucionais, faziam parte da ESDJCCG, do DDTE/UA e do CFECI, concretamente, Profs., Acds., formadores de Profs., alunos, funcionários.

Figura 8 – Impacte Institucional: Intervenientes Abrangidos



Tal como na análise do impacte sobre o desenvolvimento da equipa, o foco da investigação circunscreveu impactes imediatos e a curto prazo (entre 2005 e 2009, de acordo com decisões metodológicas que seguidamente se clarificam), procurando distinguir, entre eles, possíveis impactes favoráveis e desfavoráveis, de fundo ou de superfície.

Procedimentos metodológicos

Pelas razões que determinaram decisão análoga aquando da avaliação do impacte do projeto no desenvolvimento das Profs. e das Acds. envolvidas (cf. Parte II, IV. 1.1), os dados agora considerados foram recolhidos a partir do PIF/F2, altura em que se começou a implementar o projeto colaborativo de investigação/formação em DL concebido pela equipa. Pretende-se, deste modo, uma vez mais, contribuir para a compreensão da relação entre a atividade de investigação/formação em colaboração e desenvolvimento,

neste caso, das instituições protocoladas no âmbito do projeto. Também na avaliação do impacto sobre as instituições parceiras, não é possível estabelecer uma associação segura entre os efeitos evidenciados e essa fase particular de desenvolvimento do ICA/DL, já que podem ter tido origem em momentos anteriores. Contudo, a decisão metodológica que comecei por clarificar permite considerar a possibilidade dessa relação, o que seria inviável se a análise recorresse a dados produzidos antes de se iniciarem as atividades do PIF/F2.

A análise que se apresenta na subsecção seguinte desenvolveu-se, num primeiro momento, a partir de um núcleo central de fontes de evidência e de procedimentos metodológicos que têm vindo a ser utilizados ao longo do estudo (cf. ANEXO XIV) e que asseguraram a triangulação de dados provenientes de representações e de documentos. Na avaliação do impacto do projeto no desenvolvimento da equipa (Parte II, IV. 1), foram incorporados dados provenientes da observação das práticas de E/A das Profs. envolvidas, atendendo ao interesse preferencial assumido neste estudo, à partida, pela influência de dinâmicas de investigação/formação em colaboração no desenvolvimento profissional dos Profs. Na primeira fase da análise do impacto do ICA/DL no desenvolvimento institucional não foram incluídos dados desta natureza. Foram, *a priori*, consideradas fontes possíveis de evidência as entrevistas com a equipa e com os LI (Entvst./Equipa e Entvst./LI), as narrativas autobiográficas redigidas pelas Profs. e Acds. (NA) e o questionário aplicado a outros representantes institucionais para além dos LI (Q/OMOGUO), que asseguraram a análise de representações, as notas das sessões de trabalho da equipa (NST) e os textos e comunicação de divulgação científica do ICA/DL (TCDC), que consubstanciaram a análise de documentos.

Foram, deste modo, procuradas evidências de impacto manifestadas em fontes que se reportam a um período compreendido entre 2005 (a partir da primeira sessão de trabalho do PIF/F2, em 19.01.2005) e 2009 (data de publicação de um TCDC, concretamente, do texto CIDInE).

Não tendo sido construído, na discussão da problemática do estudo, um referente teórico para o desenvolvimento institucional, a análise do conteúdo das fontes sustentou-se apenas em categorias que emergiram dos dados e não em categorias inscritas em macrocategorias previamente definidas.

As evidências sinalizadas durante esta primeira fase da análise destacaram a influência exercida pelo projeto ICA/DL no desenvolvimento de projetos subsequentes realizados no DDTE/UA, como um domínio em que o impacto foi particularmente relevante. Seguindo esse sentido dos dados e procurando aprofundar o conhecimento do impacto nesse domínio mais evidenciado, fez-se incidir o foco investigativo, num segundo momento, sobre dois desses projetos e nos projetos orientados pela coordenadora de um laboratório de investigação associado ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores (CIDTFF) do DDTE/UA. Adiante, na contextualização desse exercício (1.1.2, neste capítulo), esclarecem-se as razões que determinaram a seleção desses projetos em particular como objeto de interesse. Esta extensão da análise socorreu-se de dados constantes em documentos cedidos pelos coordenadores, designadamente, testemunhos pessoais por si redigidos e textos produzidos no âmbito dos projetos em causa. Os testemunhos pessoais traduzem, naturalmente, as percepções dos seus autores, reforçando a presença deste tipo de dados neste estudo. No entanto, os textos de divulgação científica, constituindo-se como documentos, refletem práticas, designadamente, de investigação. Não são, por isso, fontes de observação dessas práticas, mas permitiram observar o seu resultado.

CrITÉRIOS de sinalização e avaliação de impactes

No exame dos dados contidos nas fontes consideradas na primeira parte da análise, os indicadores de impacto foram identificados em elementos textuais que apontam para mudanças geradas pelo projeto ICA/DL no pensamento e/ou na ação das pessoas nas instituições parceiras.

Na tentativa de revelar o modo como se distribuíram os impactes identificados entre as diferentes categorias e entre as três instituições envolvidas, foram realizadas operações estatísticas que têm como universo de referência o número total de ocorrências verificadas. Na contabilização das ocorrências registadas nas fontes inicialmente examinadas, foram estabelecidos critérios na linha dos já usados no capítulo anterior, aquando da análise do impacto do projeto na equipa:

- uma ocorrência por sujeito e por fonte, nas entrevistas e no Q/OMOGUO;
- uma ocorrência por sujeito e por entrada, nas NA;
- uma ocorrência por documento, nas NST e nos TCDC;

- uma ocorrência por impacte favorável e por impacte desfavorável, em todas as fontes.

Procurando perceber a dimensão do impacte indiciado pelos dados introduz-se, ainda, um ensaio de tratamento estatístico que cruza totais de ocorrências verificadas e totais de ocorrências possíveis, à luz do raciocínio anteriormente incorporado neste estudo, a propósito da análise das manifestações de presença da investigação em DL ao longo do projeto (Parte II, III. 1.2) e aquando da avaliação do impacte da experiência no desenvolvimento da equipa (Parte II, IV. 1.2).

Como já anunciei, a análise compreende uma segunda fase mais breve, induzida pelos resultados obtidos no momento anterior no que toca a uma categoria que aponta para a influência do projeto ICA/DL sobre outros projetos. Procurou-se assim, nessa extensão do olhar investigativo, aprofundar a compreensão do sentido de dados já lidos e não identificar novos impactes. Por essa razão, não foram realizadas operações de categorização de evidências ou de contabilização de ocorrências.

1.1.2. A análise

Da análise dos dados contidos no conjunto de fontes consideradas potencialmente reveladoras de evidências de impacte, emergiram 7 categorias cuja leitura integrada permite estabelecer uma primeira visão panorâmica do teor dos efeitos que o projeto ICA/DL parece ter exercido sobre o desenvolvimento das 3 instituições signatárias do protocolo de colaboração que formalizou a parceria. Façamos pois esse exercício, recorrendo ao elenco das categorias identificadas e respetiva definição, tal como se apresentam no Quadro 12, reservando, para a fase seguinte da análise, uma maior especificação do sentido dos dados reduzidos e categorizados no ANEXO XXXIII.

Esta primeira aproximação aos dados sugere que o projeto se repercutiu no desenvolvimento institucional em diferentes domínios. Desde logo, parece ter contribuído para uma maior sensibilização e consciencialização das pessoas nas instituições para a problemática em que o projeto se inscreveu, a investigação/formação colaborativa em Didática, e ter-lhes proporcionado o desenvolvimento de conhecimento ou do pensamento sobre essa mesma problemática. Terá, para além disso, influenciado o desenvolvimento de outros projetos ou atividades de investigação ou estimulado a motivação para realizar investigação. As evidências sugerem ainda terem ocorrido efeitos

que se traduziram no funcionamento de órgãos de gestão intermédia, dinamizando os seus elementos, na criação de espaços próprios para o trabalho em grupo, na imagem institucional projetada para o exterior e no envolvimento institucional em processos de desenvolvimento em que formação contínua de Profs. e investigação interagem como atividades articuladas.

Quadro 12 – Impacte no Desenvolvimento Institucional: Categorias

C1. Consciência sobre a problemática do projeto
Houve sensibilização para a problemática do projeto ou tomada de consciência de aspetos com ela relacionados.
C2. Conhecimento/Pensamento sobre a problemática do projeto
Desenvolveu-se o conhecimento ou o pensamento sobre a problemática do projeto ou sobre aspetos que com ela se relacionam.
C3. Desenvolvimento de projetos/atividades de investigação
Houve influência sobre outros projetos ou atividades de investigação ou sobre a motivação para desenvolver investigação.
C4. Dinamização de órgãos de gestão intermédia
Houve contributos para a dinamização das atividades dos elementos de órgãos de gestão institucional intermédia.
C5. Criação de espaços de trabalho em grupo
Desenvolveram-se formas de organização do trabalho na instituição, designadamente, criando espaços de para atividades em grupo.
C6. Imagem externa da instituição
A imagem da instituição no exterior foi influenciada.
C7. Envolvimento em processos articulados de formação e investigação
A atividade institucional passou a incluir processos de formação contínua de Profs. articulados com processos de investigação.

O quadro que acaba de ser traçado corresponde, como se disse, a uma visão abrangente que, fruto da operação de categorização das evidências, identifica o teor genérico dos impactes revelados nas fontes, mas que não permite perceber concretizações específicas explicitadas pelos dados, a expressão relativa que cada um desses efeitos assumiu no impacte global percebido ou conhecer o modo como se distribuíram entre os seus protagonistas. Avancemos, pois, na procura de uma compreensão mais precisa dos contornos do impacte que, de acordo com os dados, o projeto ICA/DL terá gerado junto das instituições envolvidas.

Importa primeiramente ter em conta que as categorias identificadas decorrem de dados presentes apenas em duas das seis fontes inicialmente examinadas, concretamente, na Entvst./LI e no Q/OMOGUO. Com efeito, os TCDC, as NST, as NA e a Entvst./Equipa não contêm quaisquer evidências que sinalizem impactes do ICA/DL nas instituições, o que acentua o sentido da análise realizada neste estudo sobre a atuação desses intervenientes enquanto parceiros no projeto (Parte II, III. 2.2.2). Como vimos, parecem ter assumido uma atitude de distanciamento face ao desenvolvimento das atividades da equipa e o seu papel foi pouco notado pelos restantes intervenientes. De igual modo, os eventuais efeitos do projeto no desenvolvimento institucional foram pouco conhecidos: *“B89: olha sobre os intervenientes institucionais não tenho a menor .. não tenho a menor”* (ANEXO XII, Acd. 4). Resulta assim que os dados que consubstanciam a análise correspondem unicamente a percepções dos próprios representantes institucionais, os LI e os OMOGUO.

Para além disso, quatro das sete categorias incluídas no Quadro 12 (C4 a C7) traduzem ocorrências singulares, ie, são de facto idiossincrasias, definidas como categorias no intuito de conferir visibilidade às diferentes valências de concretização do impacte. A panorâmica inicial começa, assim, a adquirir traços que apontam para um cenário de impacte pouco substantivo.

Atentemos agora sobre o modo como se distribuíram os impactes identificados nas fontes entre os LI, os OMOGUO e as restantes pessoas que, numa perspetiva mais larga, pertenciam ao DDTE/UA, à ESDJCCG e ao CFECI na altura em que os dados foram recolhidos.

O impacte no desenvolvimento dos LI, os interlocutores institucionais mais próximos da equipa, reduz-se a uma evidência isolada, manifestada no testemunho do LI 4 durante a entrevista e registada na categoria C1, Consciência sobre a problemática do projeto (cf. ANEXO XXXIII, Quadro 1). Questionado acerca dos efeitos do projeto sobre o seu próprio desenvolvimento, este LI diz ter percebido a importância e a necessidade da reflexão em DL, quedando-se por essa afirmação ampla. O LI 1, por seu turno, declara não ter sentido em si qualquer influência da experiência realizada no âmbito da parceria, ao passo que o LI 3 é omissos a este respeito e que o LI 2 denota apenas a sua avaliação genericamente positiva dessa mesma experiência, num testemunho que é inconclusivo no que toca à sua percepção de impactes daí resultantes no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O resultado do exame dos dados relativos aos efeitos percebidos por outros representantes das instituições parceiras, para além dos LI, no seu próprio desenvolvimento traduz-se num total de 8 ocorrências de impacte (Tabela 35), número cuja expressão reduzida se acentua se tivermos em conta que o Q/OMOGUO, fonte que proporcionou a identificação das evidências, foi respondido por 24 inquiridos na ESDJCCG, 37 no DDTE/UA e 6 no CFECI (cf. ANEXO XIV).

Tabela 35 – Impactes em OMOGUO

	DDTE/UA Totais (%)
C1. Consciência sobre a problemática do projeto	3 (37.5%)
C2. Conhecimento/Pensamento sobre a problemática do projeto	3 (37.5%)
C3. Desenvolvimento de projetos/atividades de investigação	2 (25%)
Total	8 (100%)

O alcance limitado da influência do projeto também sobre estes intervenientes sobressai ainda pelo facto de todos os impactes percebidos se terem feito sentir apenas entre os elementos de uma das três instituições parceiras, o DDTE/UA (cf. ANEXO XXXIII, Quadro 2¹¹⁷). Entre estes, três dizem ter ficado sensibilizados para a problemática em foco no ICA/DL, designadamente, para a importância do trabalho colaborativo entre Profs. e Acds., para a necessidade de os Profs. se envolverem em investigação e para os obstáculos que se levantam à concretização deste cenário. Três outras ocorrências sinalizam perceções de mudanças ao nível do conhecimento ou do pensamento sobre a mesma problemática. Um dos autores dos testemunhos em que tais perceções se evidenciam especifica ter aprendido a usar os termos impacte e impacto e a refletir sobre a relevância da divulgação da investigação e sobre a necessidade de os didatas discutirem entre si diferentes perspetivas acerca do objeto da Didática (Anexo e Quadro citados). Outro inquirido diz ter desenvolvido uma noção mais complexa de formação,

¹¹⁷ Ao acompanhar a análise a partir das tabelas 35 e 36, o leitor poderá confrontar a explicitação que se vai fazendo das especificidades de sentido abrangidas em cada categoria com os dados categorizados no ANEXO XXXIII. Para uma identificação mais facilitada da localização dos dados aludidos, indicam-se os quadros em que são apresentados nesse anexo.

distanciada de entendimentos tecnicistas, e outro ainda afirma ter consolidado a convicção de que a investigação em Didática deve contribuir para a melhoria das práticas nas escolas. Finalmente, dois elementos do DDTE/UA testemunham efeitos sobre as suas atividades no domínio da investigação, concretamente, suscitando num o interesse pela procura de respostas para questões relacionadas com a temática do projeto e levando outro a tomar o ICA/DL como referencial teórico no desenvolvimento dos seus estudos de Mestrado e de Doutoramento.

Ainda com base nas percepções dos elementos que, representando o DDTE/UA, a ESDJCCG e o CFECI, foram corresponsáveis pela constituição da parceria, ampliemos o olhar analítico para além dos impactes percebidos no seu desenvolvimento, ie, para os efeitos que o projeto terá exercido junto do conjunto alargado de pessoas que constituía cada uma das instituições. Como ficou dito no decorrer da análise da atuação institucional ao longo do desenvolvimento do ICA/DL, o conhecimento que os LI e os OMOGUO tinham do impacte institucional do projeto era muito escasso – todos os LI declararam desconhecer-lo e as taxas de conhecimento ou de conhecimento parcial desse impacte por parte dos OMOGUO variaram entre 0% no CFECI, 4.2% na ESDJCCG e 10.8% no DDTE/UA (cf. Parte II, III. 2.2.2, tabelas 20 e 22). Apesar disto, os LI apontam a ocorrência de alguns impactes, que admitem decorrer de percepções pessoais – “B12: *penso que*” (ANEXO XIX, LI1), “B72: *imagino que*” (ANEXO XIX, LI 3) – e alguns OMOGUO denotam também ter percebido efeitos que a seguir se clarificam (cf. ANEXO XXXIII, Quadro 3).

A Tabela 36 revela, uma vez mais, um número muito limitado de sinais de impacte (8 no total) que, embora abrangendo as três instituições, evidencia uma taxa de incidência substantivamente mais elevada no DDTE/UA – 5 ocorrências correspondendo a 62.5% do total, que contrastam com 2 ocorrências na ESDJCCG, representando 25% das evidências sinalizadas, e com 1 ocorrência singular no CFECI, equivalente a 12.5% do total de 8 registos. Reforçam-se, deste modo, duas inferências centrais já produzidas na análise da tabela anterior – o impacte do projeto no desenvolvimento institucional parece ter sido, na globalidade, pouco expressivo e ter-se manifestado, predominantemente, no DDTE/UA.

Tabela 36 – Impactes na Instituição Alargada

	ESDJCCG	DDTE/UA	CFECI
C1. Consciência sobre a problemática do projeto		1 (12.5%)	
C3. Desenvolvimento de projetos/atividades de investigação		3 (37.5%)	
C4. Dinamização de órgão de gestão intermédia	1 (12.5%)		
C5. Criação de espaços de trabalho em grupo	1 (12.5%)		
C6. Imagem externa da instituição		1 (12.5%)	
C7. Envolvimento em processos articulados de formação e investigação			1 (12.5%)
Totais N = 8	2 (25%)	5 (62.5%)	1 (12.5%)

As ocorrências mais frequentes (3, representando 37.5% do total de registos) reportam-se à influência que o projeto terá tido sobre outros projetos ou, genericamente, sobre atividades de investigação no DDTE/UA, sem contudo, especificarem modos concretos de manifestação dessa influência. As restantes evidências sinalizadas constituem ocorrências singulares (representando, cada uma, 12.5% do total), que assinalam impactes nas três instituições, distribuídos por cinco categorias. Deste modo, ter-se-á desenvolvido, no DDTE/UA, uma maior sensibilização para a temática do trabalho colaborativo entre Acds. e Profs. e para a necessidade de os Profs. se envolverem em investigação. O projeto terá ainda beneficiado a imagem externa desta instituição, que o apresentou no seu portal como exemplo de uma das parcerias que a envolviam com escolas. Na ESDJCCG, o ICA/DL terá contribuído para a dinamização dos Profs. do Departamento Curricular de Línguas (embora o LI 2, autor do testemunho que deu origem à sinalização deste impacte, não explicita modos particulares de concretização desse efeito por si percebido) e terá também influenciado os modos de organização do trabalho dos Profs., levando a instituição a proporcionar-lhes condições para a realização de atividades em grupo. Finalmente, o CFECI ter-se-á visto, pela primeira vez, envolvido num projeto que procurou articular formação contínua de Profs. e investigação.

Reunindo os resultados constantes nas duas tabelas anteriores (relativas a impactes nos OMOGUO e nas instituições entendidas de uma perspetiva alargada) e

acrescentando-lhes a ocorrência isolada da categoria C1, Consciência sobre a problemática do projeto, na análise do impacto sobre os LI, obtêm-se os valores globais do impacto institucional evidenciado nas fontes. Esses valores são apresentados na Tabela 37.

Tabela 37 – Impacte Institucional: Visão Global

	ESDJCCG	DDTE/UA	CFECI	Totais
C1. Consciência sobre a problemática do projeto		4 (23.5%)	1 (5.9%)	5 (29.4%)
C2. Conhecimento/Pensamento sobre a problemática do projeto		3 (17.6%)		3 (17.6%)
C3. Desenvolvimento de projetos/atividades de investigação		5 (29.4%)		5 (29.4%)
C4. Dinamização de órgãos de gestão intermédia	1 (5.9%)			1 (5.9%)
C5. Criação de espaços de trabalho em grupo	1 (5.9%)			1 (5.9%)
C6. Imagem externa da instituição		1 (5.9%)		1 (5.9%)
C7. Envolvimento em processos articulados de formação e investigação			1 (5.9%)	1 (5.9%)
Totais	2 (11.8%)	13 (76.4%)	2 (11.8%)	17 (100%)

Claramente, os LI e os OMOGUO identificam um volume substancialmente mais expressivo de impactes no DDTE/UA (76.4% do total) do que em qualquer das outras duas instituições (11.8% de registos em cada uma delas). Como já referi em momento anterior, a propósito do envolvimento institucional na condução do ICA/DL (cf. Parte II, III. 2.2.2), a proximidade que o coordenador do projeto, enquanto Ac. no DDTE/UA durante o período de realização da experiência, mantinha com os restantes elementos daquela instituição poderá ter influenciado estes resultados. Mas, para além disso, justifica-se considerar, também nesta avaliação do impacto do projeto no desenvolvimento das instituições parceiras, que uma cultura de investigação mais vincada no DDTE/UA do que nas duas outras instituições poderá ter concorrido para que aquela fosse mais capaz de recolher benefícios de um projeto cujo desenho conceptual e operacional incluiu uma dimensão investigativa preponderante. Corroborando este pensamento, os impactes

sobre este parceiro mais frequentemente referidos nas fontes (29.4% do total) sinalizam a influência do ICA/DL sobre atividades de investigação. Mas os elementos do DDTE/UA parecem ter também desenvolvido uma maior consciência (23.5% do total de ocorrências) e um conhecimento mais aprofundado (17.6%) acerca da problemática trabalhada no âmbito do projeto e a imagem institucional do departamento parece ter sido beneficiada pelo seu envolvimento na parceria (5.9% das evidências registadas).

Os sinais de desenvolvimento do CFECI e da ESDJCCG revelados nas fontes são, como se disse, mais escassos e correspondem a ocorrências singulares em diferentes categorias. Assim, no que toca ao centro de formação, assinala-se uma evidência (5.9% do total) de se ter desenvolvido uma maior consciência sobre a problemática do projeto e outra que sublinha o envolvimento da instituição em processos articulados de formação e de investigação. Na escola, uma evidência de impacte sugere que o projeto permitiu dinamizar um dos seus órgãos de gestão intermédia e outro registo isolado assinala a criação de espaços de trabalho em grupo para os Profs..

O total de 17 ocorrências de dados reveladores de efeitos exercidos pelo projeto ICA/DL sobre o desenvolvimento das instituições parceiras é em si indicativo da reduzida dimensão global do impacte percebido. Procurando acrescentar um teor maior de precisão a esta perceção, consideremos brevemente o raciocínio estatístico que, em dois momentos anteriores nesta Parte II do presente estudo¹¹⁸, fez introduzir exercícios de correlação entre o número de evidências registadas ou verificadas nas fontes e o número de ocorrências possíveis nessas mesmas fontes. Uma vez mais, trata-se, neste estudo orientado essencialmente para uma avaliação compreensiva do impacte gerado pelo projeto, de contribuir para a eventual adoção futura de procedimentos e para a construção de instrumentos vocacionados para uma avaliação da dimensão do impacte da investigação em DL, objetivada quantitativamente¹¹⁹.

Visualizemos, pois, o total de ocorrências possíveis no conjunto das seis fontes previamente consideradas potencialmente propiciadoras de dados relevantes para a análise:

¹¹⁸ Recordando, tal raciocínio foi introduzido, inicialmente, no capítulo III. 1.2, na análise das manifestações de presença da investigação em DL ao longo do percurso de trabalho da equipa, e, posteriormente, no capítulo IV. 1.2, no contexto da avaliação do impacte da experiência no desenvolvimento das Acds. e das Profs. envolvidas.

¹¹⁹ Para uma compreensão mais detalhada da antecipação que faço de elementos matriciais na condução de tais procedimentos e na produção de tais instrumentos, consultar Parte II, III. 1.2 e IV. 1.2).

8 (4 entvst./Profs. e 4 entvst./Acads.) + 13 (11 NA/Profs. e 2 NA/Acads.) + 4 (4 Entvst./LI) + 67 (24 QMOGUO/ESDJCCG, 37 QMOGUO/DDTE/UA e 6 QMOGUO/CFECI) + 9 (4 NST-PIF/F2 e 5 NST/SPE) + 3 (3 TCDC) = 104

Tal como se verificou na análise do impacte sobre a equipa no capítulo anterior, também aqui se tornaria quase redundante, pouco útil por isso, repetir o exercício para os valores obtidos em todas as categorias. Tomemos como exemplo, uma das duas categorias em que se verificou o número mais elevado de ocorrências e uma das quatro que apresentaram o menor total:

C3. Desenvolvimento de projetos/atividades de investigação: 5 = 4.8%

C4. Dinamização de órgãos de gestão intermédia: 1 = 0.9%

O resultado obtido é a confirmação esperada de que o impacte produzido pelo projeto ICA/DL nas instituições protocoladas, tal como foi percebido pelos representantes dessas mesmas instituições, foi muito pouco expressivo. Para além disso, como ficou demonstrado, parece ter-se favorecido sobretudo o desenvolvimento na universidade, ao passo que o desenvolvimento dos outros parceiros institucionais, a escola e o centro de formação, terá sido substancialmente mais reduzido.

Apesar disto, os ténues sinais de impacte percebido permitem corroborar as potencialidades que neste estudo se atribuem às dinâmicas de investigação/formação em colaboração, no que toca à sua capacidade de estimular o desenvolvimento das instituições que nelas se implicam como parceiros colaborativos. Por um lado, os dados não sinalizam impactes desfavoráveis. Por outro lado, os impactes sentidos parecem ter sido maioritariamente profundos, de acordo com a terminologia por mim adotada (cf. Parte I, IV. 1.2), ou seja, evidenciam efeitos sobre o pensamento e/ou sobre a ação (cf. Tabela 39); de facto, apenas a categoria C5, Criação de espaços de trabalho em grupo poderá designar um impacte de superfície, já que parece remeter para uma mudança de procedimentos organizativos¹²⁰. Para além disso, o projeto parece ter influenciado o pensamento e o conhecimento, se tivermos em conta os resultados obtidos nas

¹²⁰ A categoria C6, Imagem externa da instituição, dificilmente se enquadra em qualquer destas designações, entendidas a partir da sua definição teórica. De facto, não traduz uma mudança de pensamento ou de ação na instituição (impacte profundo) nem, tão pouco, efeitos sobre procedimentos organizativos (impacte de superfície). Contudo, remete para uma influência exercida sobre a sociedade, no que toca à perceção que tem da instituição, ie, denota ter havido efeito no pensamento acerca da instituição, por parte de pessoas que lhe eram externas. Nessa medida, a categoria não é mencionada como indiciadora de um impacte de superfície.

categorias C1 e C2, mas ter-se-á refletido também na atuação nas instituições, em diferentes domínios expressos nas categorias C3 a C7, com particular incidência na primeira, ie, no desenvolvimento de projetos e/ou de outras atividades de investigação.

Tais resultados, ainda que modestos, deixam antever a possibilidade de concretização de eventuais cenários futuros mais consonantes com as perspectivas de desenvolvimento institucional abertas pelo ideal de investigação/formação em colaboração. Exploreemos um pouco mais um desses sinais de possibilidade evidenciado pela análise e patente no resultado da categoria C3, examinando brevemente projetos que se desenvolveram em três contextos diferentes de realização no DDTE/UA, em períodos subsequentes ao início do ICA/DL. Trata-se de projetos que tive oportunidade de conhecer enquanto, na altura, docente do DDTE/UA e cujas temáticas centrais me pareceram próximas do projeto colaborativo em foco neste estudo. Admiti, por isso, que pudessem ter recebido influências do ICA/DL. Nessa medida, conforme referi em 1.1 neste capítulo, solicitei aos seus coordenadores que me facultassem dois tipos de documentos (ANEXO XXXIV):

i) testemunhos pessoais atestando a influência do projeto ICA/DL sobre os projetos por si coordenados, no caso de tal influência ter sido por si reconhecida;

ii) textos (até 3) produzidos no âmbito dos projetos em foco, contendo evidências da influência que estes receberam a partir do ICA/DL.

Um desses projetos, o L@QE (Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa)¹²¹, constitui-se como estrutura funcional do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do DDTE/UA (atual Departamento de Educação), estrutura financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (cf. UA, s/d 1). Assim orientado para a avaliação da qualidade educativa, o L@QE situa a sua atividade investigativa numa área de interesses que, como o ICA/DL, abrange os estudos de impacto.

Atentemos, primeiramente, no testemunho redigido pela coordenadora desse laboratório do CIDTFF (ANEXO XXXIV, L@QE, Testemunho), estrutura essa aqui entendida como projeto alargado de investigação. Esse documento dá conta de efeitos

¹²¹ Este laboratório foi criado em 2003 e mantém atualmente a sua atividade, no âmbito da linha de investigação 3 do CIDTFF (Avaliação da Qualidade na Educação), também ela coordenada pela coordenadora do L@QE (cf. UA, s/d 2).

exercidos pelo ICA/DL (perspetivado na sua relação com o presente estudo de Doutoramento, que o enquadrou) ao nível da conceptualização de dois princípios teóricos estruturantes das problemáticas trabalhadas no L@QE, princípios esses que, por sua vez, se repercutiram no desenho operacional de projetos desenvolvidos por elementos do mesmo laboratório. Tais princípios sublinham, por um lado, uma convicção na influência positiva das parcerias sobre o poder de impacte da investigação científica em Educação e, por outro lado, a necessidade de implicar no desenvolvimento de iniciativas em parceria, as instituições profissionais dos intervenientes nessas iniciativas.

A partir da experiência do ICA/DL e do projeto de Doutoramento que o enquadrou, a equipa do L@QE terá, assim, desenvolvido uma compreensão mais profunda das potencialidades do trabalho em parceria enquanto estratégia favorecedora de impacte da investigação, quer nos diferentes atores que a protagonizam e nos contextos em que se realiza, quer na própria investigação:

“- a importância crescente que temos vindo a dar ao trabalho em parceria entre diversos actores (nomeadamente entre – investigadores e académicos de diferentes áreas; investigadores e professores das escolas; investigadores, profissionais de saúde e seus utentes), fortalecida pela ideia de que a relevância para diferentes contextos da investigação educacional em geral, e em Didáctica em particular, se objectiva quando nela intervêm directamente actores desses mesmos contextos. Dessa forma, e por um lado, o trabalho investigativo realizado conjuntamente com esses actores poderia produzir maior impacto nos contextos e, por outro, fortalecia a própria investigação académica realizada (ANEXO XXXIV, L@QE, Testemunho).

No quadro deste pensamento influenciado pelo ICA/DL, foram desenvolvidos dois projetos de Doutoramento (que adiante, nesta reflexão, serão convocados como fonte documental), tendo um deles envolvido uma parceria entre uma investigadora em Didáctica da Física e uma docente do Departamento de Física da UA e tendo o outro projeto sido orientado no sentido na criação de condições de favorecimento de articulação entre investigação em Didáctica das Ciências e as práticas dos Profs..

Para além disso, o testemunho da coordenadora do LA@QE salienta que a sua equipa passou a reconhecer a importância de implicar formalmente, na constituição das parcerias, as instituições profissionais dos elementos dos grupos de trabalho envolvidos

nessas mesmas parcerias, percebendo que esta corresponsabilização poderá favorecer o impacto das dinâmicas criadas no desenvolvimento quer dos profissionais que as protagonizam quer das suas instituições:

“- o reconhecimento que essas parcerias deveriam ter um enquadramento institucional, não ficando apenas dependentes de opções de indivíduos. Se, por um lado, esse enquadramento institucional poderia responsabilizar mais os indivíduos envolvidos no trabalho, por outro, responsabilizava também a instituição quanto ao trabalho em curso (podendo, assim, por exemplo, ter um impacto não só a nível micro – dos indivíduos, mas também meso – das instituições)” (ANEXO XXXIV, LA@QE, Testemunho).

O documento analisado refere dois projetos desenvolvidos no âmbito das atividades do LA@QE, no contexto deste segundo princípio conceptual também informado pela experiência do ICA/DL: um projeto de investigação enquadrado por um protocolo institucional celebrado entre a UA e uma Unidade de Saúde Familiar, que se centrou no estudo de formas de apoio ao cuidador informal da pessoa idosa, e um projeto de consultadoria no quadro da avaliação interna de um agrupamento de escolas dos ensinos básico e secundário (EBS), igualmente apoiado num protocolo firmado pelo LA@QE e pela Direção do agrupamento de escolas envolvido. Evidenciam-se, assim, de novo impactes do ICA/DL ao nível do desenho operacional de projetos de investigação desenvolvidos no quadro deste laboratório integrado no CIDTFF e no DDTE/UA.

Em resposta à minha solicitação de acesso a documentos relevantes para a presente análise, a coordenadora do LA@QE disponibilizou as teses que resultaram de dois projetos de Doutoramento, atrás aludidos, que terão sido influenciados pelo ICA/DL, designadamente, no que toca à relevância atribuída ao trabalho em parceria. Vejamos o que dizem os dados nessas fontes que, embora não resultando da observação direta das práticas de investigação, traduzem essas práticas.

O título de uma dessas teses – *Da Avaliação do Impacte à Articulação Investigação-Práticas. O Caso da Articulação na Formação Didáctica Pós-Graduada de Professores de Ciências e Desafios Futuros* (Cruz, 2012) – confere centralidade a dois elementos-chave da problemática que aborda, elementos esses que foram também cruciais para a definição da problemática tratada no presente estudo e no projeto ICA/DL: avaliação de impacte e articulação entre investigação e práticas dos Profs.. Na página de

agradecimentos, a autora alude a conversas tidas com o investigador responsável pelo presente estudo, durante as quais terão sido debatidos aspetos centrais do projeto de Doutoramento que ela própria desenvolveu: “- ao Bernardo Canha pela disponibilidade na discussão dos pilares centrais deste trabalho em Out/Nov/2006”. Indiciam-se, assim, contributos que terão resultado, dessas discussões, para o desenvolvimento do seu trabalho. Tais contributos tornam-se visíveis na construção do quadro teórico da tese. Fundamentando-se em Alarcão & Canha (2008), texto que inclui uma apresentação do ICA/DL, a autora discute as dimensões epistemológicas da Didática (Cruz, 2012: 27, 28 e 35, 36), reflete sobre as relações entre investigação científica e práticas profissionais dos Profs. (op. cit.: 64) e alude à relevância crescente do papel desempenhado pelos Professores em Contexto Académico (PCA) (termo que atribui a Canha, 2001, embora sem incluir esta referência na bibliografia consultada) na produção de literatura cinzenta resultante da investigação (Cruz, 2012: 119).

A segunda tese disponibilizada pela coordenadora do LA@QE – *Ensino da Física em Cursos de Engenharia. Percursos Colaborativos no Ensino Superior* (Oliveira, 2011) – integra, na construção do seu quadro teórico, referências várias a Canha & Alarcão (2010), texto que apresenta uma reflexão em torno dos conceitos de colaboração e de comunidade tal como são discutidos no presente estudo. A influência do ICA/DL sobre a construção da tese em apreço fica patente na incorporação da noção de colaboração desenvolvida no âmbito daquele projeto, em diferentes passos dessa mesma tese (Oliveira, 2011: 64, 66, 68, 218), designadamente, na abertura da discussão sobre o papel estratégico das práticas de natureza colaborativa:

“Nos últimos tempos tem-se falado muito das práticas de colaboração entre profissionais da área da Educação, nomeadamente entre professores e investigadores, como estratégias de desenvolvimento profissional dos participantes, de desenvolvimento das instituições e do sistema de ensino e aprendizagem (Canha & Alarcão, 2010)” (op. Cit: 64).

Para além disso, as marcas do ICA/DL sobre a tese em causa revelam-se no paralelismo discursivo entre esta e o texto de referência, evidenciado nas citações seguintes de trechos próximos em ambos os textos:

“No entanto, o termo colaboração é potencialmente equívoco e assume, frequentemente, sentidos bem distintos. (...) Actualmente, no senso comum, adquire sobretudo o valor de ajuda que se presta ao outro...” (Canha & Alarcão, 2010: 8)

“O termo colaboração é equívoco e atribui-se-lhe, frequentemente, sentidos bem distintos. No senso comum, tem sobretudo o significado de ajuda que se presta aos outros” (Oliveira, 2011: 64).

“As diferentes acepções que acabámos de referir contêm, ainda assim, um elemento em comum – referem sempre situações que envolvem interacção entre pessoas, no sentido da obtenção de um determinado produto resultante dessa interacção” (Canha & Alarcão, 2010: 8).

“As diferentes interpretações, sobre o conceito de colaboração que foram sendo apresentadas contêm um elemento em comum – referem-se sempre a situações que envolvem a interacção entre pessoas, no sentido da obtenção de uma determinada finalidade resultante dessa interacção” (Oliveira, 2011: 66).

Centremo-nos agora em outro dos três projetos incluídos nesta extensão da análise do impacto do ICA/DL sobre o desenvolvimento das instituições parceiras. O projeto *Investigação e Práticas em Educação em Ciência* (IPEC), financiado pela FCT e desenvolvido, entre 2005 e 2008, no quadro das atividades do CIDTFF, orientou-se no sentido do desenvolvimento e do estudo de “... dinâmicas de interacção entre a investigação e as práticas lectivas em Educação em Ciência” (Loureiro *et al*, 2008), finalidades igualmente perseguidas pelo ICA/DL, no que se refere às práticas de E/A em Línguas.

O coordenador do IPEC disponibilizou textos produzidos no âmbito desse projeto, conforme solicitação por mim dirigida, no quadro desta extensão da análise. Contudo, não foi possível usar tais documentos como fonte de dados, já que não contêm quaisquer referências explícitas ao ICA/DL ou ao presente estudo que o enquadra.

O testemunho pessoal elaborado por esse mesmo responsável pelo IPEC, no entanto, explicita claramente efeitos positivos do projeto ICA/DL sobre o projeto por si coordenado (cf. ANEXO XXXIV, IPEC, Testemunho). Destaca, assim, num primeiro

comentário, a proximidade entre os dois projetos, desenvolvidos na mesma instituição (o DDTE/UA) e ambos centrados em dinâmicas de investigação/formação com vista ao estreitamento da relação entre investigação e práticas de ensino. Tal proximidade terá permitido a partilha de perspetivas entre os investigadores responsáveis e criado condições de influência da experiência do ICA/DL, anterior à do IPEC, sobre os procedimentos metodológicos adotados por este, designadamente, no que respeita ao processo de negociação da intervenção dos Profs.:

“(i) a temática central em estudo nos dois casos - melhorar a relação investigação educacional/práticas letivas - não deixou de ser um incentivo forte para que o grupo de investigadores que integraram o Projeto IPEC procurasse ter em conta a outra experiência, já no terreno. O facto dos dois estudos, com lógicas de investigação/formação, decorrerem na mesma instituição permitiu frequentes trocas informais de pontos de vista entre investigadores.

(...)

(ii) o quadro de referência inerente ao processo de negociação da participação dos professores, os quais tiveram um papel central no projeto, foi cuidadosamente analisado pelos investigadores do projeto IPEC, tendo sido, na generalidade, seguido;...” (cf. ANEXO XXXIV, IPEC, Testemunho)

O autor do testemunho em foco refere, ainda, o efeito que o conceito de PCA, desenvolvido em Canha (2001) e integrado na conceptualização do presente estudo enquadrador do ICA/DL, parece ter tido sobre os Profs. que participaram no IPEC, concretamente, estimulando, nesses Profs., o reconhecimento da importância de incluírem a investigação na sua atividade profissional.

Olhemos, finalmente, os documentos fornecidos pela coordenadora do projeto *Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação*, projeto realizado entre 2007 e 2010 e, tal como os anteriores, desenvolvido com financiamento da FCT e no quadro das atividades do CIDTFF do então DDTE/UA. Como primeiro sinal de proximidade entre tal projeto e o ICA/DL, assinale-se que a coordenadora do primeiro foi também uma das

Acads. que integraram a equipa do segundo e que, para além dela, participaram no LE¹²² todas as outras Acads. e uma das Profs. do ICA/DL bem como o seu coordenador. Mas a proximidade entre os dois projetos acentua-se quando, tendo em mente os princípios fundadores do ICA/DL, se conhecem três das finalidades definidas para o LE:

“- estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre investigação, formação de professores e acção profissional;

- contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes;

- intervir nas práticas de Educação em Línguas, na expectativa da sua melhoria;...” (Andrade et al, 2008: 6)

Fica deste modo clara uma confiança, comum aos dois projetos, nas potencialidades das dinâmicas de colaboração em Didática como fator de desenvolvimento dos atores que nelas intervêm e da melhoria das práticas de E/A em Línguas.

No seu testemunho, a coordenadora do LE reconhece que o ICA/DL teve influência sobre o projeto que coordenou. Nesse sentido, especifica efeitos do primeiro na construção do quadro teórico do segundo, particularmente, no que toca à ideia de colaboração entre Profs., investigadores e formadores de Profs., acrescentando que o ICA/DL foi igualmente tido como referência na conceção do programa de formação de Profs. levado a cabo no âmbito do LE e na análise de dados empíricos relativos às dinâmicas de colaboração investigação/formação que, no contexto deste último projeto, se desenvolveram:

“...o projeto ICA/DL foi importante na construção do enquadramento teórico, no que diz respeito à temática da colaboração; foi importante na conceção e desenvolvimento do projeto de formação/intervenção, bem como na reflexão sobre o desenvolvimento do projeto e na análise de dados recolhidos junto de todos os participantes, nomeadamente na compreensão das dinâmicas colaborativas que se foram estabelecendo. (...) , a experiência que tivemos

¹²² Sigla para Línguas e Educação, designação abreviada do título do projeto, adotada maioritariamente entre os elementos da equipa.

no projeto ICA/DL foi uma referência em momentos de tomada de decisão sobre aspetos da formação colaborativa, bem como sobre a compreensão/investigação dessa mesma formação” (ANEXO XXXIV, LE, Testemunho).

A coordenadora do LE indicou três textos produzidos no decorrer das atividades do projeto por si liderado, como fonte de dados para esta extensão da análise do impacto do ICA/DL no desenvolvimento dos seus parceiros institucionais. O primeiro autor de um desses textos (Canha, Santos & Mesquita, 2010) é simultaneamente autor do presente estudo. Tal circunstância leva a admitir que o conteúdo do texto possa estar condicionado por essa perspectiva particular de um participante interessado no ICA/DL, razão pela qual o documento não foi considerado como fonte de dados.

Outro dos documentos a que foi possível aceder, já aqui citado, é um texto organizado como brochura de apresentação do LE (Andrade *et al*, 2008). Nele inclui-se uma referência ao ICA/DL como exemplo de um entre vários projetos realizados em Portugal com o intuito de promover e de estudar dinâmicas de colaboração em Educação (op. cit.: 6). Fica, assim, indiciada a influência do ICA/DL sobre o LE, enquanto experiência anterior de referência genérica.

Por fim, no texto de Andrade & Pinho (2009) foi possível identificar marcas análogas do impacto do ICA/DL no desenvolvimento do LE. Deste modo, evidenciam-se nesse texto efeitos no plano da construção do quadro teórico que sustentou o projeto em causa, quadro que, tendo por referência o pensamento do ICA/DL apresentado em Canha & Alarcão (2008), reconhece a pertinência da implicação dos Profs. no desenvolvimento da investigação em Educação (Andrade & Pinho, 2009: 5).

Este momento final da avaliação do impacto do ICA/DL sobre o desenvolvimento das instituições nele implicadas enquanto parceiros colaborativos parece reforçar a ideia de que o projeto em foco no presente estudo exerceu influência sobre o desenvolvimento institucional, concretamente, no que toca à atividade de investigação desenvolvida no DDTE/UA. Com efeito, este momento da análise, introduzido como extensão do olhar empírico e sustentado em testemunhos e representações pessoais mas também em documentos que refletem as práticas de investigação no DDTE/UA, permitiu confirmar que o ICA/DL, apesar dos limites do impacto institucional global alcançado, foi capaz de contribuir para o desenvolvimento de projetos de investigação realizados naquele

departamento da UA, influenciando, nomeadamente, os seus quadros teóricos, os seus desenhos operacionais e procedimentos empíricos.

A subsecção seguinte procura clarificar obstáculos que restringiram a dimensão do impacto exercido pelo projeto ICA/DL no desenvolvimento global das três instituições envolvidas.

1.2. Divulgação e impacto institucional do ICA/DL

A expressão algo desapontante do impacto do ICA/DL no desenvolvimento das instituições parceiras estará certamente associada ao grau de conhecimento que existia na ESDJCCG, no CFECI e no DDTE/UA acerca do projeto e dos frutos que dele decorreram. Neste estudo, não foram recolhidos dados relativos a esse conhecimento junto das instituições entendidas de uma perspetiva alargada, ie, junto da população total que pertencia a cada uma delas. No entanto, a análise da atuação institucional ao longo do trabalho conduzido pela equipa, realizada nesta Parte II (III. 2.2.2, Tabela 22), revelou que os LI conheciam o projeto na sua essência, mas que foram muito elevadas as percentagens de outros representantes das instituições, os OMOGUO, que desconheciam a sua existência – 33.3% no CFECI, 58.3% na ESDJCCG, 54.1% no DDTE/UA.

Nas respostas ao Q/OMOGUO surgem testemunhos que apontam a falta de divulgação do projeto como responsável pelo desconhecimento quer do modo como a experiência se desenvolveu quer dos resultados a que conduziu:

“Temo estar a ser injusta, mas desconheço os efeitos do projecto. Decerto que os houve, pena não terem sido divulgados (ANEXO XXI, ESDJCCG, R9, Resposta II. 8).

“A aplicação e os resultados deviam ter sido mais divulgados” (ANEXO XXI, ESDJCCG, R22, Resposta II. 5).

“Não sei. Talvez tenha havido poucos efeitos e pouca divulgação de resultados” (ANEXO XXI, DDTE/UA, R1, Resposta II. 8).

“Falta uma maior divulgação dos resultados dos projectos investigativos do CIDTFF aos membros do centro não envolvidos nos respectivos projectos. Este constrangimento poderia ser superado, por exemplo, através da divulgação dos artigos/relatórios num repositório na página do DDTE ou CIDTFF (ANEXO XXI, DDTE/UA, R36, resposta II. 5).

Note-se que os testemunhos sugerem ter havido falta de ações intencionais e planeadas de divulgação, ou seja, referem processos de disseminação que, de acordo com a terminologia adotada neste estudo, se distinguem de mecanismos informais, não planeados, de circulação de informação, ie, de difusão (Parte I, IV. 1.2). Reconhecendo-se que ambos são processos facilitadores de acesso ao conhecimento público do desenvolvimento e dos resultados das iniciativas de investigação/formação colaborativa e que tal conhecimento é condição de impacte dessas mesmas iniciativas, importa compreender a presença que evidenciaram no âmbito do projeto ICA/DL.

Enquanto representantes de parceiros legítimos, os LI e os OMOGUO poderiam e deveriam, numa postura supervisiva de parte comprometida e interessada, que como vimos não ficou muito patente ao longo do projeto (cf. Parte II, III. 2.2.2), ter tomado a iniciativa de acompanhar o andamento das atividades da equipa e de conhecer os resultados do seu trabalho. E cabia-lhes, no meu entendimento, criar dinâmicas de disseminação desse processo de acompanhamento e dos seus frutos no interior de cada instituição, promovendo desse modo o alargamento do impacte da experiência, na perspectiva das noções de organização aprendente e de escola reflexiva.

Ainda assim, os representantes das instituições parceiras não eram agentes diretos na condução do programa operacional do projeto, os PIF/F1 e PIF/F2, ocupando um espaço de participação distinto do da equipa, a quem cabia essa responsabilidade (Parte I, II. 1.2). Como tal, o seu acesso ao desenvolvimento dos trabalhos e aos resultados conseguidos teria que ser mediado, em primeira instância, pelas suas protagonistas, as Profs. e as Acds..

Consciente desta circunstância e empenhada na partilha da sua experiência com os parceiros envolvidos, a equipa incluiu nas suas atividades a tarefa de pensar a disseminação do projeto junto desses parceiros, esperando poder contribuir para o desenvolvimento institucional. Assim, deitou mãos a essa tarefa em momentos diferentes,

dos quais se apresentam dois exemplos ilustrados em dois planos de sessões de trabalho:

“4. Antecipação de Modos de Divulgação do PIF/F2 (20 min)

. Recordando finalidade do PGC de contribuir para a “contaminação positiva das culturas das instituições envolvidas”, grupo apresenta propostas de divulgação a concretizar em Outubro de 2004. Retomar ideias de realização de posters, de sessões de apresentação no DCL, nos seminários internos do CIDTFF, nas aulas de Mestrado em DL, ...” (ANEXO V, PIF/F1, PST8)

“2. Proposta(s) de outros modos de disseminação do trabalho ICA/DL (30 min)

.Recordar o compromisso assumido no Protocolo de Colaboração e no programa da presente acção de formação (cf. 61. neste último documento).

(...)

. Sugestão de eventuais novas realizações no domínio da disseminação do trabalho realizado. (ANEXO V, PST, PIF/F2, Sessão 8)

Atentemos, pois, sobre as ações de disseminação que a equipa planeou e realizou tendo em vista diferentes públicos, designadamente, as que dirigiu aos parceiros institucionais.

A primeira dessas ações aconteceu em abril de 2005, numa altura em que decorria o PIF/F2. Concretamente, foi afixado, nas instalações do DDTE/UA, da ESDJCCG e do CFECI, um *poster* que apresentava o ICA/DL, identificando eixos conceptuais sustentadores do projeto (investigação, colaboração, inovação, Didática de Línguas), a sua grande finalidade de conceber e implementar um programa de investigação/formação no contexto de uma parceria colaborativa e as suas duas fases de desenvolvimento operacional, o PIF/F1 e o PIF/F2 (ANEXO XXII, Poster 1). Em simultâneo, foi também distribuído, nos três espaços institucionais, um folheto de divulgação, que acrescentava aos conteúdos do *poster* a identificação nominal dos elementos da equipa e os seus contactos de correio eletrónico (ANEXO XXII, Folheto). Pretendia-se, por essas vias, promover o envolvimento institucional com o projeto durante o seu desenvolvimento, proporcionando possibilidades de interação entre as pessoas nas instituições e a equipa.

Contudo, para além de contactos pontuais denotando alguma curiosidade face ao projeto, estabelecidos presencialmente nas instituições e relatados pelos elementos da equipa, não houve qualquer retorno desta primeira ação de disseminação, designadamente, através dos endereços de correio eletrónico disponibilizados no folheto. Esta parece, assim, ser uma manifestação de uma cultura nas instituições que tende a identificar os projetos desenvolvidos no seu interior como iniciativas que dizem respeito às equipas diretamente responsáveis, ignorando essas realizações levadas a cabo por grupos como fator de desenvolvimento institucional, logo, como objeto do interesse comum de todos os eventuais beneficiários desse desenvolvimento. É neste sentido que um elemento da equipa aponta às instituições parceiras uma atitude geral de desinteresse pelo desenvolvimento do projeto, designadamente, pelas ações de disseminação realizadas: *“B23: em relação à escola acho que não (...) quer dizer eles nunca nos perguntaram . nunca nunca quiseram saber como é que as coisas estavam . mesmo quando fizemos a divulgação”* (ANEXO XII, Prof. 1).

Na última sessão presencial do PIF/F2 (ANEXO V, PST, PIF/F2, Sessão 8), a equipa concebeu um plano de disseminação da sua experiência alargado a diferentes públicos, nos quais se incluíram, naturalmente, as instituições parceiras (ANEXO XXII, Plano Disseminação). Num primeiro ponto, o documento prevê sessões de apresentação do projeto destinadas aos investigadores do CIDTFF do DDTE/UA, aos formadores do CFECI e aos Profs. das escolas associadas desse centro, aos Profs. do Departamento Curricular de Línguas da ESDJCCG, aos alunos de DLE das Licenciaturas em Ensino de Línguas na altura em curso na UA e aos alunos do DDTE/UA do Mestrado em Gestão Curricular. Para além destas apresentações públicas, constam ainda do plano a preparação de comunicações em encontros científicos e de textos a publicar e a elaboração de um segundo *poster*, este focalizado sobre os resultados do projeto.

Na sequência de decisão tomada durante essa última sessão do PIF/F2¹²³, começaram por ser entregues cópias do relatório final produzido pela equipa (ANEXO XXIV) aos LI. Seguidamente, no cumprimento do plano traçado, afixou-se nos espaços institucionais em janeiro de 2007 o *poster* de disseminação dos produtos do projeto (ANEXO XXII, Poster 2), que, elaborado a partir do relatório final produzido pela equipa, deu a conhecer resultados alcançados e recomendações a ter em conta em novos desenvolvimentos. Fizeram-se também três comunicações em outros tantos eventos

¹²³ Tal decisão não foi traduzida no plano de disseminação mas consta do plano da sessão de trabalho referida (ANEXO V, PST, PIF/F2, Sessão 8).

científicos, que deram origem a duas publicações e que têm vindo a ser usadas neste estudo como fontes de dados designadas como comunicação APPI (2007), texto CIDInE (2009) e texto SPCE (2008) (ANEXO XXII). Porém, para além destas, não se concretizaram quaisquer outras ações previstas no plano de disseminação pensado pela equipa.

Ao planificar as sessões de apresentação do projeto que pensava realizar nas instituições, o grupo introduziu reajustes ao plano inicialmente traçado. Deste modo, decidiu realizar uma sessão única dirigida à ESDJCCG e ao CFECI, em vez das duas que, de acordo com a intenção original, se realizariam separadamente nessas instituições (cf. ANEXO V, PST, SPE 17.01.2007). Tal ação veio efetivamente a ser planificada, conjugando elementos provenientes de duas outras realizações, a comunicação APPI e o texto SPCE (cf. ANEXO V, PST, SPE 22.06.2007 e ANEXO XXII, Sessão ESDJCCG/CFECI), e foi divulgada pelos serviços do CFECI junto das escolas suas associadas (ANEXO XXII, Cartaz Sessão ESDJCCG/CFECI). Contudo, por razões que não foi possível determinar com precisão, o número de inscrições de potenciais participantes na sessão foi muito reduzido e, por isso, decidiu-se não a realizar no momento inicialmente agendado, como testemunham as palavras do coordenador do projeto em correio eletrónico enviado à equipa:

“Como vários elementos do grupo já sabem, a sessão prevista para amanhã não se realizará. Com apenas 6 inscrições, entendemos (os que acompanhámos o processo mais de perto) que se perdia o propósito da coisa. Não sabemos se foi a altura do ano, se foi a divulgação tímida e colocada em lugar demasiado discreto, se foi o nome do coordenador que assustou ou se houve outras razões” (ANEXO V, Mail Equipa).

Como se percebe nessa mesma mensagem do coordenador, a Direção da ESDJCCG na altura tomou a seu cargo, por sua própria iniciativa, a recalendarização da sessão para uma nova data, previsivelmente, no início do ano letivo seguinte, 2007/2008. Tal não veio, porém a acontecer e, após a sessão presencial extraordinária de 22.06.2007, em que se ultimou a preparação da sessão primeiramente agendada, a equipa desmobilizou e não voltou a reunir. Assinala-se assim nesse momento, a

dissolução da própria equipa e do projeto ICA/DL¹²⁴, já que, como se adiantou no final do capítulo anterior (cf. IV, 2.2), o grupo fez depender a continuidade da sua experiência de trabalho em conjunto das ações de disseminação que pensou levar a cabo, na expectativa de que, a partir delas, surgissem sugestões para novas iniciativas de desenho colaborativo.

Assim, o plano de disseminação pensado pela equipa foi muito limitado na sua execução, tendo em conta o conjunto de ações previstas. Mas, como se disse, estas ações constituíram, apenas uma das vias que permitiram conhecer o projeto no seio das instituições e, através desse conhecimento, gerar condições de impacte da experiência realizada no desenvolvimento desses parceiros. Os dados recolhidos neste estudo através do questionário aplicado aos OMOGUO permitem identificar os meios que facilitaram esse conhecimento, por parte apenas desses intervenientes e não por parte de todas as pessoas nas instituições protocoladas (cf. ANEXO XX, Questão II. 2). Contêm, ainda assim, indicações interessantes sobre o modo como se articularam os processos de divulgação do projeto orientados para as instituições e o impacte que este foi capaz de exercer junto desses intervenientes. Vejamos, na Tabela 38, os resultados do tratamento desses dados, apresentados e categorizados no ANEXO XXXV.

Tabela 38 – Meios que Permitiram Conhecer o Projeto – OMOGUO

	ESDJCCG	DDTE/UA	CFECI	Total
C1. Ações desencadeadas pela instituição	7 (18.4%)	1 (2.6%)	4 (10.5%)	12 (31.6%)
C2. Ações de disseminação realizadas pela equipa		3 (7.9%)		3 (7.9%)
C3. Seminário CIDTFF de apresentação do presente estudo	1 (2.6%)	11 (28.9%)		12 (31.6%)
C4. Eventos/Publicações/Documentos científicos		3 (7.9%)		3 (7.9%)
C5. Processo de formalização da parceria	1 (2.6%)			1 (2.6%)
C6. Difusão	2 (5.3%)	5 (13.2%)		7 (18.4%)
Total	11 (28.9%)	23 (60.5%)	4 (10.5%)	38 (100%)

¹²⁴ O comentário diz respeito ao projeto no período total de tempo em que a equipa esteve em atividade e não ao programa de investigação/formação inicialmente acordado, que, como esclarecido, foi cumprido e se concluiu em novembro de 2005.

Olhando os totais relativos a cada categoria identificada a partir dos dados, constata-se que dois tipos de ações parecem ter sido dominantes como vias de acesso ao conhecimento do projeto por parte dos inquiridos. Atentemos primeiramente sobre a categoria C1, Ações desencadeadas pela instituição, que sinaliza iniciativas que facilitaram tal acesso, tomadas pelos próprios responsáveis institucionais. O exame dos dados apresentados no ANEXO XXXV sugere que tais iniciativas ocorreram, maioritariamente¹²⁵, em momentos formais de reunião de diferentes órgãos de gestão intermédia, durante os quais, sobretudo, foi transmitida informação relativa ao lançamento do projeto ou que cumpriram o propósito de o sujeitar a aprovação: *“Através da informação dada aos elementos do Conselho Pedagógico”* (ESDJCCG, R18); *“Apresentação do projecto. Aprovação do projecto”* (ESDJCCG, R21); *“Conhecimento sumário – apresentação do projecto para aprovação em reunião de comissão pedagógica”* (CFECI, R1).

As ocorrências nesta categoria representam 31.6% do total de 38 referências a meios que permitiram conhecer o ICA/DL e manifestaram-se nas três instituições, o que não acontece com nenhuma das outras categorias identificadas. Evidencia-se, deste modo, o papel de relevo que estas ações desempenharam, particularmente, no CFECI, constituindo a única via de conhecimento do projeto referida pelos inquiridos junto dessa instituição, e também na escola, onde assumiram a maior expressão entre as quatro categorias de ações indicadas pelos OMOGUO aí inquiridos. Recorde-se, no entanto, que os resultados apurados em termos do impacto do projeto no desenvolvimento institucional revelaram que os valores mais reduzidos da evidência de tal impacto (limitado na globalidade) se manifestaram justamente nos dados relativos a essas duas instituições (cf. 1.1, neste capítulo, Tabela 37). Por outro lado, esse impacto parece ter sido substantivamente mais expressivo junto do DDTE/UA, mas, de acordo com a presente análise, as ações de divulgação do ICA/DL levadas a cabo por esta instituição terão sido as que menos contribuíram para o conhecimento do projeto por parte dos seus OMOGUO, representando a categoria que, entre as cinco evidenciadas nos dados obtidos junto desses representantes institucionais, regista o menor número de

¹²⁵ De facto, apenas dois testemunhos referem circunstâncias distintas. Num dos casos, alude-se ao conselho de Profs. de uma turma na escola, que parece ter proporcionado a divulgação de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto: *“No conselho de turma através de algumas atividades desenvolvidas”* (ESDJCCG, R21). No segundo caso, o conhecimento do projeto terá resultado da leitura de documentos de divulgação produzidos pela própria instituição: *“Dos documentos de divulgação das ações do CFECI”* (CFECI, R6).

ocorrências¹²⁶. Tais ações, aparentemente muito limitadas à transmissão de informação acerca do projeto ou ao cumprimento de formalidades inerentes à sua aprovação, terão, assim, proporcionado o conhecimento do ICA/DL nas instituições no seu conjunto, mas não terão sido suficientemente facilitadoras do impacto do projeto junto desses intervenientes.

Se o conhecimento do ICA/DL foi condição para que este exercesse impacto junto das instituições, vejamos que meios específicos facilitaram o acesso a esse conhecimento entre os inquiridos no DDTE/UA, onde as repercussões do projeto se manifestaram de forma, como se disse, substancialmente mais visível. Retomando os resultados constantes da Tabela 38, verifica-se que a categoria C3, Seminário CIDTFF de apresentação do presente estudo, apresenta as maiores taxas de incidência, quer nas respostas dos inquiridos nessa instituição em particular, quer, a par com a categoria C1, no total dos dados obtidos junto das três instituições. Esta categoria C3 sinaliza um seminário interno do CIDTFF, anteriormente referido neste trabalho (Parte II, III. 1.2 e III. 2.1.2), por mim organizado, em março de 2004, para apresentação do projeto de Doutoramento que deu origem ao presente estudo e que fez nascer o projeto ICA/DL (cf. ANEXO XXII, Seminário CIDTFF). Durante esse seminário, a apresentação que fiz do projeto foi seguida de um momento de debate alargado que envolveu a assistência, composta por elementos daquele centro de investigação do DDTE/UA, por elementos da escola (designadamente, pelas Profs. que integraram a equipa e pelo LI 3) e pelo Diretor do CFECI.

A categoria C6, Difusão, reuniu o segundo maior número de ocorrências no conjunto dos dados obtidos através dos inquiridos na universidade (5) e também o segundo valor percentual mais elevado de evidências totais nas três instituições (18.4%). Tais valores sugerem que os processos informais de circulação do conhecimento acerca do ICA/DL desempenharam um papel relevante como via de acesso a esse conhecimento, propiciando também o impacto do projeto, já que foram mais notórios no DDTE/UA, onde esse impacto foi mais evidente.

¹²⁶ A única ocorrência da categoria registada nos dados relativos ao DDTE/UA não representa o número real de OMOGUO que nessa instituição tomaram conhecimento do projeto através de ações desta natureza. Um número (certamente superior a um) desses representantes institucionais terá tido acesso a tal conhecimento, por exemplo, durante a reunião da Comissão Científica daquele departamento da UA em que foi aprovado o projeto de Doutoramento, no âmbito do qual o presente estudo e o ICA/DL se desenvolveram. Essa ocorrência singular é, no entanto indicativa, da reduzida eficácia que eventos desse teor tiveram junto dos inquiridos, enquanto meios de divulgação do projeto.

Manifestaram-se ainda, apenas nos dados dos inquiridos na universidade, 3 evidências inscritas na categoria C2, Ações de disseminação realizadas pela equipa, incluindo referências ao Poster 1 e ao folheto de divulgação do projeto¹²⁷ (cf. ANEXO XXII), e outras 3 na categoria C4, Eventos/Publicações/Documentos científicos, sinalizando alusões genéricas a congressos e outros encontros científicos, a textos da mesma natureza e ao relatório periódico enviado pelo CIDTFF à entidade financiadora, a FCT (cf. ANEXO XXXV).

Assim, na instituição onde o impacto do ICA/DL se manifestou em maior dimensão, as ações mais consequentes de divulgação do projeto parecem, por um lado, ter sido de natureza participativa e interativa e, por outro, ter estado muito associadas à atividade de investigação que, na universidade, ocupa um espaço preponderante. A divulgação que permitiu gerar impacto parece, pois, ter resultado, não de ações meramente transmissivas de informação acerca do projeto conduzidas no cumprimento de formalidades por parte das instituições, mas de uma cultura institucional marcada pela atividade de investigação, que terá levado os elementos do DDTE/UA, mais do que os da escola ou do CFECI, a estarem atentos às ações levadas a cabo e a discutirem o projeto entre si.

Com efeito, na escola, para além de evidências dominantes na categoria C1, respeitante às ações conduzidas pela instituição (7 ocorrências, num total de 11 em diferentes categorias), manifestaram-se apenas duas ocorrências na categoria C6, que assinalam processos de difusão, e ocorrências pontuais na categoria C3, numa referência ao seminário CIDTFF em que o presente estudo foi apresentado, e na categoria C5, Processo de formalização da parceria, sugerindo que o conhecimento do projeto proveio do envolvimento pessoal no processo que deu origem ao compromisso institucional formalmente assumido no Protocolo de Colaboração Interinstitucional.

Como já ficou dito, o conhecimento do projeto no CFECI parece ter tido origem, unicamente, em ações desencadeadas pela própria instituição, inscritas, nesta análise, na categoria C1 (Tabela 38). Torna-se, assim, de novo visível o distanciamento mantido pelas instituições parceiras relativamente ao projeto, acentuado, porventura, no caso do centro de formação, pelo facto de a equipa não ter integrado elementos dessa instituição.

¹²⁷ Note-se que, das ações de disseminação levadas a cabo pela equipa, apenas a afixação do Poster 1, a distribuição do folheto de divulgação e a entrega aos LI do relatório final produzido pela equipa foram concretizadas em momentos anteriores à recolha dos dados de sustentação da análise, que ocorreu entre junho e julho de 2006.

Apesar das diferenças evidenciadas entre os resultados relativos ao DDTE/UA e os que foram apurados junto da escola e do CFECI, o balanço da análise agora realizada, faz prevalecer um quadro global de divulgação do ICA/DL tímida e pouco consequente, quadro esse que parece ter concorrido para os resultados algo desapontantes da avaliação do impacto institucional do projeto apresentados em 1.1.2, neste capítulo.

A equipa de Profs. e Acds. que conduziu o programa operacional do projeto e os representantes institucionais implicados na constituição da parceria tinham responsabilidades próprias na ativação de processos consequentes de divulgação, designadamente, planeando e conduzindo uma ação de disseminação capaz de suscitar o interesse e a atenção das pessoas nas instituições e de desencadear dinâmicas de difusão.

Mas a equipa concebeu um plano de disseminação que concretizou apenas muito parcialmente, interrompendo-o e desmobilizando na sequência de uma tentativa frustrada de realizar uma das ações nele incluídas. Nas palavras de uma Prof., poder-se-ia ter ido mais além: *“B23: se calhar a culpa também foi nossa não é? se calhar devíamos ter feito alguma coisa no sentido de . abrir mais as portas e mostrar às pessoas o trabalho que estávamos a fazer”* (ANEXO XII, Prof. 1). De novo, parece estar em causa, sobretudo, uma atitude de compromisso nem sempre sólido com o projeto, assumida pela própria equipa, como vimos no capítulo anterior, como um dos obstáculos que limitaram o impacto da experiência no seu próprio desenvolvimento profissional (IV. 2.1).

Por outro lado, os responsáveis institucionais, manifestando uma atitude de distanciamento face ao projeto já evidenciada, neste estudo, na análise da sua atuação ao longo do desenvolvimento da experiência (cf. Parte II, III. 2.2.2), parecem ter-se demitido da sua quota-parte de responsabilidade pela disseminação da iniciativa assumida pela parceria, atribuindo-a, exceto no que toca à criação de breves ocasiões de apresentação e aprovação formal do ICA/DL, essencialmente à equipa: *“B72: não sei . porque as pessoas também não o abordam . não sei se tinham . essa indicação . mas estão em Conselho Pedagógico estão em vários grupos de trabalho departamentos etc. coordenação . e não apresentam”* (ANEXO XIX, LI 3).

Sobressai de novo, neste estudo, a relevância da dimensão de atitude compreendida, a par com as dimensões instrumental e processual, pelo conceito de colaboração que animou a dinâmica de investigação/formação tentada pelo ICA/DL (cf.

Parte I, II. 1.1). Parece, assim, fundamental que as equipes e as instituições que se implicam em dinâmicas desta natureza na expectativa de, através delas, gerarem desenvolvimento institucional, assumam uma atitude convicta e determinada na prossecução da ideia de colaboração que as motiva. É essa atitude que permitirá aos parceiros colaborativos empenharem-se também na disseminação dos seus próprios projetos, concebendo, nesse sentido, meios capazes de se tornarem, eles próprios, visíveis e envolventes, estimuladores de culturas institucionais que, valorizando-os, os rentabilizem, que os multipliquem e que, articulando-os com processos dinâmicos de difusão, potenciem o impacto e a renovação dos projetos.

1.3. Perspetivas de continuidade – a perceção dos representantes das instituições parceiras

Na procura de uma compreensão mais profunda do impacto do projeto ICA/DL nas instituições envolvidas, a análise revela agora, completando o seu percurso, o modo como a experiência se refletiu na disponibilidade dos representantes institucionais para darem continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito da parceria e os cenários que antecipam na concretização eventual de novas realizações.

O Quadro 13 contém citações dos testemunhos prestados pelos LI durante a entrevista, quando inquiridos acerca da sua disponibilidade pessoal para se envolverem em iniciativas de continuidade do projeto. Como se vê, após a conclusão do ICA/DL e apesar do distanciamento que com ele mantiveram ao longo do tempo em que se desenvolveu (cf. Parte II, III, 2.2.2), os LI pareciam manter a confiança na ideia de investigação/formação em colaboração que o animou e manifestavam-se disponíveis para lhe dar continuidade.

Quadro 13 – Disponibilidade para Dar Continuidade ao Projeto – LI

<p>LI 1 <i>“B17: digo que sim”</i></p>	<p>LI 3 <i>“B98: sim sim sim sem dúvida claro claro”</i></p>
<p>LI4 <i>“B24: sim”</i></p>	<p>LI 2 <i>“B34: da minha parte sempre o apoiei e continuaria a apoiar”</i></p>

(cf. ANEXO XIX)

Por seu turno, os restantes representantes institucionais, no seu todo, mostraram maiores reservas face à possibilidade de se virem a envolver pessoalmente em novos desenvolvimentos do projeto (Quadro 14).

Quadro 14 – Disponibilidade para Dar Continuidade ao Projeto – OMOGUO

ESDJCCG (N = 24)	DDTE/UA (N = 37)	CFECI (N = 6)
Sim	Sim	Sim
R9: “Se o achasse positivo.” R21: “Sim” R22: “Sim, se necessário.” R23: “Sim” <div>Tot = 4 (16.7%)</div>	R1: “Sim” R3: “Sim” (III. 2.2) R9: “A formação de professores é uma área que me interessa do ponto de vista investigativo.” R14: “Precisaria de estar mto mais informada. Disponibilidade pessoal, sim.” R29: “Claro, mas necessitaria de me documentar.” R30: “Sim” R32: “Sim” R33: “Sim” R36: “Sim” R37: “Sim” <div>Tot = 10 (27%)</div>	R1: “Sim, enquanto membro da comissão pedagógica.” <div>Tot = 1 (16.7%)</div>
Não	Não	Não responde
(III. 2.1) R18: “Não colaborei no projeto que decorreu, já que nunca fui chamada a intervir. Vou deixar de ser membro do Conselho Pedagógico, já que termina agora o mandato para o qual fui eleita.” <div>Tot = 1 (4.2%)</div>	(III. 2.1) R17: “Incerteza quanto ao futuro (desconhecer se continuo membro do CIDTFF ou não).” <div>Tot = 1 (2.7%)</div>	R2, R3, R4, R5, R6 <div>Tot = 5 (83.3%)</div>
Não responde	Não responde	
R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R19, R20, R24 <div>Tot = 19 (79.2%)</div>	R2, R4, R5, R6, R7, R8, R10, R11, R12, R13, R15, R16, R18, R19, R20, R21, R22, R24, R26, R25, R27, R28, R31, R34, R35 <div>Tot = 26 (70.3%)</div>	

(cf. ANEXO XX)

Com efeito, as taxas de respostas positivas à questão formulada no Q/OMOGUO no sentido de obter dados relevantes para esta incidência da análise, considerados os totais do retorno desse questionário (cf. ANEXO XIV), foram claramente reduzidas, variando entre 16.7% no CFECI e na ESDJCCG e 27% no DDTE/UA¹²⁸. Ainda assim, os valores relativamente mais elevados obtidos junto do DDTE/UA parecem consonantes com a maior proximidade relacional que esse parceiro institucional, comparativamente com os outros dois, parece ter sido capaz de manter com o ICA/DL ao longo do seu desenvolvimento (cf. Parte II, III. 2.2.2), proximidade essa que terá também condicionado um maior índice de impacto do projeto sobre essa instituição e um maior envolvimento dos elementos desta nos processos de divulgação da experiência (cf. 1.1 e 1.2, neste capítulo).

No que toca às suas percepções sobre a possibilidade efetiva de concretização de iniciativas nascidas na continuidade do ICA/DL, os LI manifestaram visões otimistas, embora o LI 1 pareça ter formulado mais um desejo do que uma convicção firme nessa possibilidade:

“B15: espero bem que sim . espero bem que sim” (ANEXO XIX, LI 1)

“B33: acho . considero positivo e com as pessoas com quem tenho conversado consideram positivo por isso” (ANEXO XIX, LI 2)

“B95: acho . acho . sim” (ANEXO XIX, LI 3)

“B25: mas . totalmente viável . totalmente viável” (ANEXO XVIII, LI 4)

De novo, os OMOGUO foram manifestamente mais reservados¹²⁹ e apenas dois

¹²⁸ A maioria dos dados foi identificada na resposta à questão III. 2, no Q/OMOGUO (cf. ANEXO XXI). No Quadro 14, assinalam-se os casos que se distinguem dessa maioria, indicando a questão que permitiu a sinalização dos dados respetivos.

¹²⁹ Dada a escassez dos dados obtidos, não foi acrescentado ao estudo um ANEXO específico reunindo esses mesmos dados. Com efeito, uma maioria substantiva de inquiridos nas 3 instituições não respondeu à questão que foi introduzida no Q/OMOGUO com o intuito de fazer emergir tais evidências (ANEXO XX, Questão III. 1). Para além das respostas citadas no corpo principal do texto, surgem ainda três testemunhos em que os seus autores declaram não saber responder à questão – ESDJCCG, R18; DDTE/UA, R2 e R29. Finalmente, o conjunto numericamente mais expressivo de dados recolhidos diz respeito a respostas que não se tornam claras, do ponto de vista da finalidade da questão que as fez emergir. Trata-se das respostas de três inquiridos na ESDJCCG (R9, R22, R23) e de cinco elementos do DDTE/UA (R1, R17, R32, R33, R37), que, explicitando possíveis cenários de continuidade (sem, contudo, clarificarem percepções pessoais acerca da possibilidade de tais cenários se virem a concretizar), parecem denunciar alguma ambiguidade na formulação da questão. Cita-se, ilustrando, um exemplo: *“Criação de unidades piloto em áreas de complemento curricular”* (ESDJCCG, R23). O leitor poderá consultar os dados referidos e identificados nesta nota no ANEXO XXI, onde se reproduzem todas as respostas de todos os inquiridos ao questionário.

elementos do DDTE/UA afirmaram a sua confiança na possibilidade de renovação do projeto em experiências subsequentes:

Para além destes, outros três OMOGUO parecem admitir cenários de continuidade, mas fazem-nos depender dos resultados da avaliação do projeto ou, aparentemente, da disponibilidade do coordenador para acompanhar os eventuais desenvolvimentos:

“Depende da avaliação final apresentada” (ANEXO XXI, CFECI, Questão III. 1, R1).

“Depende da avaliação dos intervenientes e dos resultados dos alunos” (ANEXO XXI, ESDJCCG, Questão III. 1, R21).

“Penso que o projecto deve ter conseguido constituir uma ‘Comunidade de Práticas’, basta saber se a mesma irá manter-se sustentável durante a escrita da Tese de Doutoramento do investigador e/ou após a sua defesa (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 1, R36).

Entre a disponibilidade manifestada pelos LI para se envolverem na continuidade do projeto, o seu otimismo face à hipótese de desenvolvimentos futuros do trabalho realizado e a atitude mais retraída dos OMOGUO surgiram, de uns e de outros, propostas de cenários de concretização de novas experiências.

As sugestões do LI 1 incidiram sobre estratégias de lançamento de novas iniciativas. Do seu ponto de vista, os promotores de tais iniciativas deveriam partir dos resultados da avaliação do ICA/DL proporcionados pelo presente estudo para, posteriormente, convidarem outros interlocutores da escola e da universidade a pensar em conjunto modos futuros de colaboração. Adiantou, ainda, que tais realizações futuras deveriam ser dimensionadas no tempo e na ambição, no sentido de proporcionarem o cumprimento dos objetivos em vista e a multiplicação também desses novos projetos em outros subsequentes:

“B17: ver o que é que sai da . do resultado da avaliação do . desculpe do . do projeto de investigação com uma parte de avaliação . e pegar nos pontos positivos que com toda a certeza deve haver . e . convidar os outros interlocutores a . se estiverem disponíveis a conversar e discutir novas formas de colaboração . em diferentes áreas que que é sempre possível fazer . para

a escola e para a universidade não é? (...) é . preferível . escolher uma pequena coisa ter um objetivo claro e chegar ao fim . do que ter uma grande ambição e depois ficar a meio (...) tirar as devidas lições fazer mais outra . é mais uma . um processo de . step by step approach” (ANEXO XIX, LI 1)

O LI 2 e o LI 3, por sua vez, avançaram propostas de temas a explorar. O primeiro sugeriu tomar-se a (in)disciplina na escola como objeto de estudo e o segundo manifestou interesse pelo estudo do contexto de sala de aula e da gestão dos recursos que para ele convergem, designadamente, gestão de materiais didáticos e gestão do tempo letivo:

“B36: ora bem há . há um tema que eu . acho que devia ser tratado nas escolas . que é a parte de . disciplina . educação” (ANEXO XIX, LI 2)

“B96: se for viável . trabalhar três áreas . neste momento penso que são pertinentes . que são essas que nós gostaríamos de abordar ao longo deste ano . ótimo . primeiro . a sala de aula como contexto de trabalho (...) como é que eu . rentabilizo os meus recursos . e tem a ver com os horários e estes problemas todos . de tempo particularmente de tempo (...) e . naturalmente . quase que que que está deve estar interligado . os materiais que eu preparo e que . como falámos há pouco uma expressão que pode ser igual que é para não falar em avaliação que produto final é que eu retiro dali?” (ANEXO XIX, LI 3)

Entre os OMOGUO da escola surgiram uma ideia de um tema didático a abordar, a escrita, e uma proposta de constituição de equipas, aparentemente centradas na observação e no acompanhamento de áreas de complemento curricular:

“Talvez o tema da ‘Arte da Escrita’ – ajudar a escrever de forma correcta, bem organizada e com criatividade” (ANEXO XXI, ESDJCCG, questão III. 2.3, R9).

“Criação de unidades piloto em áreas de complemento curricular” (ANEXO XXI, ESDJCCG, questão III. 1, R23).

As respostas dos inquiridos na universidade contêm uma maior diversidade de propostas.

Por um lado, sugere-se o alargamento da experiência a novos temas:

“Alargar o programa de investigação/formação:

(...)

- com outros temas...” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R17).

“- ao nível do próprio grupo envolvido, continuar a colaboração estendendo-a a outros temas” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 1, R32).

No mesmo sentido, outros OMOGUO do DDTE/UA especificam possíveis temas ou focos de interesse preferencial, neles incluindo a colaboração interinstitucional na formação de Profs. do 1º ciclo dos EBS, o desenvolvimento curricular, a complexidade em investigação/formação, o impacto da formação no desenvolvimento de alunos de Tecnologias de Informação e Comunicação, as potencialidades da comunicação *on-line* no desenvolvimento de alunos de Línguas e a avaliação de constrangimentos que se colocam, presumivelmente, a projetos análogos ao ICA/DL, assentes na ideia de investigação/formação colaborativa:

“‘Tema’: colaboração interinstitucional ao nível da formação de professores do 1º Ciclo em consonância com os Mestrados em curso para professores deste grau de ensino (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R1).

“Investigando... desenvolvimento curricular de... situações didáticas” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R9).

“Complexidade: inteligibilidade das (inter)relações nos sistemas de formação/investigação” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R14).

“Impacte da formação ao nível das competências dos alunos nas disciplinas que me coubesse leccionar na área das TIC (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R29).

“Gostaria de trabalhar as potencialidades da comunicação on-line no desenvolvimento de competências em línguas (materna e estrangeiras), da competência plurilingue e intercultural e no desenvolvimento da literacia

electrónica dos seus utilizadores” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R33).

“Melhor identificação e compreensão dos constrangimentos existentes” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R37).

Para além destas, outras propostas dos elementos do DDTE/UA focalizam-se sobre os dispositivos operacionais de possíveis novas iniciativas, apontando a necessidade de divulgar a experiência realizada e modos de o fazer e sugerindo o alargamento do projeto a outras instituições e participantes, a constituição de equipas de avaliação de necessidades de investigação de Acds. e de Profs. e a criação de uma plataforma *on-line* de formação de Profs.:

“Primeiro é preciso divulgar resultados (e não só o projeto). Depois algumas reuniões do projecto poderiam ser abertas a outros intervenientes; conceber um poster (em substituição do anterior) com algumas conclusões; promover uma mesa redonda onde os diferentes intervenientes (investigador, DDTE, ESDJCCG e CFECI) pudessem apresentar os seus pontos de vista” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 1, R1).

“Alargar o programa de investigação/formação:

- a outras instituições;

- a outros participantes (docentes e professores, alunos de Didáctica);

- ... (e, neste caso, possivelmente com outros dinamizadores/formadores)” (ANEXO XX, DDTE/UA, Questão III. 1, R17).

“- ao nível do próprio grupo envolvido, continuar a colaboração (...). Tb na disseminação dos resultados da investigação” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 1, R32).

“Diagnóstico de necessidades de investigação sentidas por ambas as comunidades e constituição de equipas de trabalho que sobre elas se debrucem, de nível sistemático e longitudinal, promotores da continuação dos diálogos estabelecidos e das práticas de cooperação” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 1, R33).

“..., sugeria a criação de uma plataforma de formação (ou inserção numa plataforma como a de que dispõe a UA) em que os professores tivessem que experimentar a comunicação on-line e construir actividades em que diferentes modalidades fossem integradas no currículo das suas disciplinas” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R33).

Fazem ainda sugestões que indicam modos pessoais de participação em eventuais iniciativas futuras, que passam pela participação na avaliação dos resultados do ICA/DL e pelo desenvolvimento de um projeto com Profs. de Ciências:

“ - Participando, se pertinente, na fase de sistematização dos resultados do projecto

- Desenvolver, com o apoio do investigador do projecto, um estudo semelhante com professores de Ciências” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 2.3, R32).

“Apoiar, por exemplo, a avaliação dos cenários colaborativos utilizados, ou seja, o impacte dos cenários na promoção da sustentabilidade de Comunidades de Práticas, ...” (ANEXO XXI, DDTE/UA, Questão III. 1, R36).

Na antevisão que os OMOGUO fazem do futuro da experiência realizada no âmbito da parceria, o DDTE/UA sobressai relativamente às duas outras instituições, pelo número e pela diversidade comparativamente maiores de propostas de cenários de continuidade. Os elementos da escola avançam algumas sugestões, mas bastante menos numerosas e diversificadas e os inquiridos no CFECI não apresentam qualquer ideia que permita antecipar novos desenvolvimentos do projeto. Tal como sinalizei anteriormente nesta subsecção, os elementos do DDTE/UA demonstraram também uma disponibilidade para se envolverem em iniciativas de continuidade do ICA/DL comparativamente mais expressiva do que a manifestada na escola e no centro de formação. E demonstraram, ainda, maior confiança na possibilidade de concretização de novas experiências a partir do projeto realizado. Parece, pois, confirmar-se, na linha da análise que vem a ser conduzida ao longo do estudo, que o ICA/DL exerceu maior influência sobre os parceiros institucionais que com ele mantiveram um envolvimento mais próximo (cf. Parte II, III. 2.2.2 e 1.1 e 1.2, neste capítulo), envolvimento esse que, no caso do CFECI, poderá ter sido afetado pela ausência de elementos dessa instituição na equipa, como já foi sugerido na subsecção anterior.

Globalmente, apesar das diferenças evidenciadas entre si, as perspectivas da ESDJCCG, do CFECI e do DDTE/UA acerca de possíveis desenvolvimentos do projeto após a sua conclusão eram frágeis. O envolvimento das três instituições no desenvolvimento do ICA/DL, também assimétrico mas também na globalidade escasso, refletiu-se no modo como esses parceiros foram capazes de antever a possibilidade de futuro do próprio projeto. Mas essa possibilidade, ainda que ténue, emerge dos dados analisados e é acentuada pelos LI, que reconhecem o projeto como o início de um percurso, antecipando a sua continuidade:

“B15: me parece importante quer dizer . é digamos o ponto de vista em termos de . estratégia . estratégia . de . de . de trabalho estratégia global de trabalho de aproximação de duas instituições . que ela não seja perdida . e que possa funcionar com outras pessoas que possa funcionar . com outros projectos que possa funcionar . não necessariamente pela investigação mas pela extensão . eu sei lá tantas coisas . pela pós-graduação pela eu sei lá tanta coisa . agora portanto estabeleceu-se um um determinado . uma determinada cumplicidade uma determinada . espero que quando se terminar . se chegue a essa conclusão . com uma um certo grau de confiança . e por conseguinte há que a explorar no bom sentido (...) mas como eu digo mais uma vez insisto . essas coisas devem ser feitas . levam tempo . levam tempo”
(ANEXO XIX, LI 1)

“B23: .. o protocolo . eu considero que de certa maneira ele se se esgotará no termo final do projecto . o que eu penso é que fica . no final deste protocolo e de outros que nós fizemos . fica pelo menos da parte do centro de formação e é por esse é que terei que falar . fica uma porta aberta para que . seja possível . em . continuidade aos projectos . aprofundá-los ou alargá-los”
(ANEXO XIX, LI 4)

Os LI, mais do que os restantes representantes institucionais, manifestaram-se disponíveis para se envolverem em iniciativas de continuidade do ICA/DL e mostraram convicção na possibilidade de concretização de novas realizações. A sua visão otimista da experiência desenvolvida pela parceria e das possibilidades de futuro dessa mesma experiência não terá sido, contudo, acompanhada por uma atitude e uma ação de Supervisão capazes de estimular dinâmicas institucionais alargadas de relação com o projeto (cf. Parte II, III. 2.2.2) e de gerar, por via destas, a renovação do próprio projeto.

2. Avaliação do Impacte no Desenvolvimento dos Alunos na Escola

2.1. Orientação da análise: método e critérios

O último foco da análise do impacte do projeto ICA/DL no desenvolvimento dos seus intervenientes incide sobre os alunos das Profs. da equipa abrangidos pelas intervenções didáticas realizadas no quadro do projeto de investigação/formação desenvolvido durante o PIF/F2. Desta forma, foi avaliado o impacte dessas intervenções nos alunos da turma C do 9º ano de escolaridade, lecionada pela Prof. 1 e pela Prof. 4 respetivamente nas disciplinas de Inglês e de Português, na turma A do 11º ano de escolaridade, lecionada pela Prof. 2 na disciplina de Inglês, e na turma H do mesmo ano, lecionada pela Prof. 3 também na disciplina de Inglês.

No seguimento dos procedimentos de organização deste texto adotados na avaliação do impacte no desenvolvimento da equipa e no desenvolvimento dos parceiros institucionais (cf. Parte II, IV. 1.1 e 1.1 neste capítulo), começo por dar conta das decisões metodológicas e dos critérios que serviram a análise, tendo, naturalmente, como referência o quadro teórico que sustenta este estudo de impacte (cf. Parte I. IV. 1.2).

Impactes privilegiados

Ao incidir nos efeitos produzidos pelo projeto em intervenientes que não constituíram a equipa central, a análise que se apresenta na subsecção seguinte permitiu identificar impactes indiretos.

Para além disso, os efeitos sinalizados correspondem a impactes imediatos, já que os dados se reportam, quase integralmente, ao período em que decorreram as intervenções didáticas realizadas pelas Profs.. Como veremos adiante (2.2 neste capítulo), registou-se apenas uma evidência que sugere a ocorrência de efeitos observados num período mais dilatado, concretamente, no final do ano letivo subsequente à realização do projeto.

Finalmente, tal como aconteceu na avaliação dos efeitos percebidos no desenvolvimento da equipa e no desenvolvimento das instituições parceiras, a análise

orientou-se no sentido da identificação de impactes favoráveis e desfavoráveis, de fundo e de superfície.

Procedimentos metodológicos

A análise desenvolveu-se em três momentos distintos, a partir de fontes diferentes.

Num primeiro momento, a busca de sinais de impacto do projeto ICA/DL no desenvolvimento dos alunos incidiu em 6 fontes que igualmente serviram a avaliação do impacto quer na equipa quer nos parceiros institucionais e que permitiram triangular evidências provenientes de representações e de documentos (cf. ANEXO XIV). A análise de dados obtidos com base na observação das práticas dos alunos foi equacionada à partida, apenas no caso do 9º C, já que não foi possível realizar videograções das aulas lecionadas no 11º A e que a qualidade técnica dos registos efetuados no 11º H não permitiu a sua utilização como fonte empírica (cf. Parte II, IV. 1.1). Mas, se tais suportes se revelaram úteis para a avaliação das repercussões do projeto no desenvolvimento das Profs. observadas, as Profs. 1 e 4, a qualidade da realização em vídeo (ângulos de focagem, luminosidade, som) comprometeu a identificação da maioria dos alunos e em muitos casos também a perceção clara do seu discurso, inviabilizando uma avaliação do impacto abrangente da turma no seu todo. Tais fontes foram, por isto, excluídas da análise.

Admitiu-se, assim, antecipadamente que poderiam ser identificados dados relevantes para a análise nas entrevistas com a equipa e com os LI (Entvst./Equipa e Entvst./LI), nas narrativas autobiográficas (NA), no questionário respondido por outros representantes institucionais para além dos LI (Q/OMOGUO), nas notas das sessões de trabalho da equipa (NST) e nos textos e comunicação de divulgação científica do ICA/DL (TCDC). Uma vez que os impactes a assinalar se associavam às intervenções didáticas planeadas e executadas no âmbito do PIF/F2, foram consideradas evidências registadas nas fontes a partir do momento da primeira de doze aulas conduzidas pelas quatro Profs., ie, a partir da aula de Inglês lecionada pela Prof. 1 no 9º C, em 13.05.2005.

Visto que os impactes a sinalizar se relacionavam com intervenções didáticas centradas no desenvolvimento da CAP, foram tomadas como referência, na operação de categorização dos dados, as três vertentes teóricas inerentes à conceptualização dessa competência, ie, as vertentes atitudinal, instrumental e processual (cf. Parte II, II. 2.2.1).

Contudo, ficou-se naturalmente atento a outros eventuais sinais de desenvolvimento da CAP ou de desenvolvimento de outros domínios da formação dos alunos.

Foram também recolhidos dados nas respostas dos alunos das três turmas a um questionário aplicado em junho 2005 (Q/Als.), na conclusão das intervenções (ANEXO XXXVI, ANEXO XXXVII). Focalizado sobre as percepções dos inquiridos acerca do impacte produzido no seu próprio desenvolvimento a partir das intervenções didáticas realizadas pelas Profs., tal instrumento distingue-se das fontes anteriormente referidas, na medida em que restringe as respostas de cada aluno aos efeitos exercidos sobre si próprios, não abrindo espaço para a manifestação de efeitos percebidos nos outros alunos implicados no projeto para além de si. Tais dados deram, assim, origem a um segundo momento de análise, como se disse mais focalizado, que permitiu aprofundar a leitura produzida pelo olhar da investigação no momento anterior.

Finalmente, num terceiro momento, a investigação recaiu sobre produções dos alunos no decorrer de atividades realizadas durante as aulas abrangidas pelas intervenções (ANEXO XXXVIII), procurando sinalizar nessas produções novas evidências de impactes identificados nas fases anteriores. Tratou-se, assim, de analisar documentos que, muito embora não constituindo fontes de observação das práticas, contêm dados que resultam das práticas, proporcionando, por isso, uma maior proximidade entre estas e o olhar empírico. No entanto, por três ordens de razões que a seguir se expõem, a maioria desses exercícios não foi considerada na análise:

- os exercícios foram realizados na primeira aula da sequência de 3 aulas lecionadas em cada turma e/ou disciplina e constituem atividades iniciais de sensibilização ao tópico – ainda que seja de admitir que possam ter gerado efeitos nos alunos, considerou-se que os dados recolhidos numa fase tão prematura não seriam indicativos do impacte produzido pela intervenção didática na sua globalidade;

- as orientações de realização das atividades não suscitam a manifestação de evidências de impacte em domínios abrangidos pelo projeto, designadamente, o recurso à CAP;

- um dos exercícios, constituindo um questionário aos alunos acerca das suas percepções sobre o seu próprio desenvolvimento no decurso da intervenção didática conduzida no âmbito do projeto ICA/DL, produziu dados da mesma natureza dos que

foram obtidos através do Q/Als. aplicado no âmbito do presente estudo e que deram origem ao segundo momento da análise atrás aludido.

Assim, foram analisadas as produções dos alunos do 11º A, no âmbito de uma atividade de escrita, que integrou exercícios que propiciavam a manifestação da vertente instrumental da CAP e um outro que abria espaço para a evidenciação de sinais de desenvolvimento no âmbito da vertente atitudinal (ANEXO XXIII, Prof. 2, Planificação Didática, Doc. 3a). Dessa atividade conduzida na sequência da audição de um texto lido numa língua desconhecida pelos alunos, foram selecionadas as realizações proporcionadas por 3 questões específicas nela previstas: questão 4, incidindo na identificação do tipo de texto ouvido e assim na vertente instrumental da CAP; questão 7, solicitando a identificação da língua usada na leitura do texto escutado e permitindo também evidenciar desenvolvimentos no domínio da vertente instrumental; questão 8, de resposta aberta, centrada na explicitação dos fatores que influenciaram os alunos na identificação da língua usada no texto escutado e que, por isso, criou a possibilidade de emergência de referências a recursos linguístico-comunicativos e culturais e a atitudes facilitadoras da tarefa, ie, às vertentes instrumental e atitudinal da CAP.

Critérios de sinalização e avaliação de impactes

Tal como se procedeu anteriormente, na avaliação do impacte do projeto no desenvolvimento da equipa e dos parceiros institucionais (cf. Parte II, IV. 1 e V. 1), a análise foi orientada, no seu primeiro momento, para a compreensão da forma como se repartiram os impactes sinalizados entre as diversas categorias identificadas e entre as três turmas de alunos envolvidas. Nesse sentido, o tratamento estatístico tomou como universo de referência o número total de ocorrências verificadas no conjunto das categorias identificadas. Os critérios definidos, neste primeiro momento, para o registo e contabilização das evidências são semelhantes aos já usados neste estudo, aquando do exame do impacte na equipa e nas instituições parceiras realizado com base em dados recolhidos nas mesmas fontes:

- uma ocorrência por sujeito e por fonte, nas entrevistas e no Q/OMOGUO;
- uma ocorrência por sujeito e por entrada, nas NA;
- uma ocorrência por documento, nas NST e nos TCDC;

- uma ocorrência por impacto favorável e por impacto desfavorável.

Ainda à luz de procedimentos empíricos anteriores, este primeiro momento da análise encerra-se com um ensaio estatístico que, cruzando totais de ocorrências verificadas e totais de ocorrências possíveis, procura conferir maior consistência à percepção da dimensão da influência do projeto resultante do exercício estatístico inicial, realizado com base no total de ocorrências verificadas em todas as categorias.

No segundo momento, em que a análise incide sobre as percepções dos alunos acerca dos efeitos sentidos no seu desenvolvimento lidos nas respostas ao Q/Als., procura-se aprofundar a compreensão do impacto do projeto nestes intervenientes no seu conjunto, mais do que perceber o impacto evidenciado em cada um dos alunos individualmente. Por isso, contabiliza-se uma ocorrência de cada categoria no conjunto das respostas formuladas por cada aluno e uma ocorrência por cada impacto favorável e por cada impacto desfavorável. A dimensão do impacto percebido é evidenciada, neste segundo momento, pelo cruzamento dos totais das ocorrências de impactos favoráveis ou desfavoráveis em cada categoria com o número de ocorrências possíveis, que coincide com o número de alunos por turma.

Nas duas fases anteriores da análise, os impactos foram sinalizados em alusões textuais a mudanças geradas pelo projeto ICA/DL no pensamento e/ou na ação dos alunos. No terceiro momento, de análise das produções do 11º A no âmbito de uma atividade de aula, os impactos foram identificados nas respostas acertadas às primeiras duas questões em foco e nas referências inscritas em uma ou mais vertentes da CAP, na resposta à última questão considerada. Tal como no momento anterior, sinalizou-se uma ocorrência por categoria e, do mesmo modo, a dimensão do impacto evidenciado nas duas primeiras respostas é estabelecida tendo como referência o número total de alunos na turma que realizaram a atividade. Ainda com o intuito de perceber a dimensão do impacto manifestado, tomou-se como universo de referência, no caso da resposta à última questão incorporada na análise, o número de alunos que responderam acertadamente à questão anterior.

2.2. A análise: sinalização e avaliação do impacto

O exame e categorização dos dados contidos nas 6 fontes que sustentaram a análise num primeiro momento, cujo resultado se apresenta no ANEXO XXXIX (quadros 1 a 3), conduziram à identificação de 4 categorias que sugerem que o projeto ICA/DL exerceu influência sobre os alunos da ESDJCG implicados, concretamente, no que toca ao desenvolvimento da CAP. Deste modo, acompanhando o elenco e a definição dessas categorias no Quadro 15, constata-se que os dados referem impactos que se traduziram genericamente no desenvolvimento da competência que constituiu foco central do projeto (C1), mas que foram também sinalizadas evidências que especificam efeitos no plano das atitudes facilitadoras da comunicação plurilingue e intercultural (C2), no plano do aprofundamento e/ou gestão dos recursos linguístico-comunicativos e de aprendizagem (C3) e, ainda, da capacidade dos alunos de perceberem articulações interdisciplinares em Línguas.

Quadro 15 – Impactes no Desenvolvimento da CAP – Alunos

C1. Sem especificação de vertente
Houve integração da CAP, mas não se especifica em qual das suas 3 vertentes.
C2. Vertente atitudinal
A CAP foi incorporada na vertente atitudinal – respeitante ao desenvolvimento de atitudes positivas face à comunicação intercultural.
C3. Vertente instrumental
A CAP foi incorporada na vertente instrumental – respeitante ao recurso a repertórios linguísticos e de aprendizagem e ao desenvolvimento desses repertórios.
C4. Articulação interdisciplinar em Línguas
Houve efeitos ao nível da perceção da articulação entre disciplinas de Línguas.

A identificação destas quatro categorias resulta, contudo, de um número muito escasso de evidências (13 no total, cf. Tabela 39) registadas em apenas 3 das fontes inicialmente consideradas potencialmente capazes de fornecer dados relevantes para a análise, concretamente, na Entvst./Equipa, nas NA e nos TCDC. Na verdade, não foi possível sinalizar quaisquer impactos nas notas recolhidas durante as sessões de trabalho da equipa, nos testemunhos produzidos pelos representantes institucionais para além dos LI nas suas respostas ao Q/OMOGUO ou nos depoimentos dos LI durante a entrevista.

Procuremos conhecer mais a fundo os impactes que, neste cenário algo decepcionante, ainda assim foi possível identificar e o modo como se repartiram entre as três turmas de alunos envolvidos no projeto ICA/DL.

Numa visão abrangente sobre os reflexos do projeto no desenvolvimento dos alunos no seu conjunto, dois TCDC dão conta de efeitos percebidos e de algumas limitações:

“..., os dados recolhidos e analisados pelas Profs./Esc. revelam indicadores de que os alunos, quer do ensino básico, quer do secundário, tomaram consciência de alguns aspectos essenciais aquando da interação com “o outro” (por exemplo, ao nível das atitudes de abertura e de disponibilidade interculturais e intercomunicativas), incluindo mesmo casos pontuais de alunos que se aperceberam de estratégias de aprendizagem a que poderão recorrer aquando da aprendizagem e do uso de uma língua” (ANEXO XXII, texto SPCE).

“Analogamente, (os elementos da equipa) estabelecem uma correlação entre as dinâmicas estabelecidas no grupo e o desenvolvimento verificado nos alunos, no âmbito do seu projecto. Assim, dão conta de dados mais substantivos relativos aos alunos dos Profs. que incorporaram a temática trabalhada, de modo mais visível no desenho das suas intervenções. (...), tendo-se registado mudanças, sobretudo, ao nível da tomada de consciência do valor de atitudes de abertura e de disponibilidade na comunicação com o outro e no plano da identificação de estratégias facilitadoras da aprendizagem e do uso de uma língua” ANEXO XXII, texto CIDInE).

De acordo com estes documentos, o trabalho realizado terá contribuído para que os alunos se desenvolvessem no domínio da CAP, designadamente, nas vertentes atitudinal e instrumental da competência. Mas esse desenvolvimento ter-se-á manifestado ao nível da consciência das atitudes e estratégias comunicativas que propiciam a comunicação, mais do que ao nível do recurso ativo a essas mesmas atitudes e estratégias. E terá sido também mais visível nos alunos das Profs. que conferiram maior expressão à CAP na planificação das suas intervenções. Vejamos até que ponto esta leitura abrangente presente nos documentos referidos é coerente com os resultados produzidos pela presente análise nas fases que se seguem.

Os dados que referenciam impactes associados a cada uma das turmas envolvidas deram origem, como já se disse, à sinalização de um total de 13 evidências distribuídas por 4 categorias (Tabela 39).

Tabela 39 – Impactes no Desenvolvimento dos Alunos

	9º C				11º A								11º H	
	F1		Tot.		F1	F2	F3		Tot.		+	!!!	F1	Tot.
	+	!!!	+	!!!	+	+	+	!!!	+	!!!			+	+
C1. CAP sem especificação de vertente	1		1 (7.7%)		2	1			3 (23.1%)					
C2. CAP vertente atitudinal							2		2 (15.4%)					
C3. CAP vertente instrumental					1		2	1	3 (23.1%)	1 (7.7%)	1		1	1 (7.7%)
C4. CAP articulação interdisciplinar em Línguas		2		2 (15.4%)										
TOT. N = 13	1	2	1 (7.7%)	2 (15.4%)	3	1	4	1	8 (61.5%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)			
			3 (23.1%)						9 (69.2%)					

Legenda das colunas: F1 – Entvst./Equipa; F2 – NA; F3 – TCDC

Desde logo, os resultados fazem sobressair um número substantivamente mais elevado de sinais de impacte nos alunos do 11º A, número que corresponde a 69.2% do total de ocorrências registadas. De acordo com os dados, estes alunos terão manifestado desenvolvimento da CAP na sua globalidade (C1, 23.1% do total de ocorrências), mas terão também dado mostras de evolução no domínio da vertente instrumental dessa competência. No que a esta vertente específica se refere, assinala-se a ocorrência de um impacte desfavorável relativo à incapacidade revelada pelos alunos de identificarem uma

língua desconhecida usada na leitura de um texto que escutaram durante uma atividade de aula (cf. ANEXO XXXIX, Quadro 2¹³⁰).

Por outro lado, ainda no que toca ao desenvolvimento da vertente instrumental da CAP, os alunos do 11º A parecem ter adquirido consciência da relevância estratégica que o conhecimento de diferentes línguas e o confronto entre si podem representar para a comunicação e para a aprendizagem de línguas e, para além disso, parecem ter maioritariamente revelado capacidade de colocar esse conhecimento estratégico em ação, ao conseguirem identificar o tipo de um texto escutado numa língua desconhecida, no contexto da atividade de aula a que já se fez alusão. Finalmente, a experiência proporcionada pelo projeto terá ainda gerado efeitos no plano da vertente atitudinal da CAP (C2), levando estes alunos a desenvolverem uma maior consciência do papel que representam atitudes de disponibilidade na comunicação com o outro e a sentirem-se mais confiantes em si próprios como aprendentes de línguas.

No 11º H, verificou-se apenas uma das ocorrências totais, registada na categoria C3, respeitante à vertente instrumental da CAP, que dá conta de os alunos terem sido capazes de perceber o potencial estratégico que advém do recurso a repertórios linguísticos em diferentes línguas para a comunicação.

Foi registado também um sinal positivo de impacte no desenvolvimento dos alunos do 9º C, concretamente, no que toca ao domínio da CAP entendido globalmente, sem especificação de qualquer das suas vertentes (C1). Contudo, 2 evidências de impactes desfavoráveis, representando 15.4% do total de ocorrências, assinalam dificuldades sentidas pelos alunos em perceberem a articulação que a Prof. 1 e a Prof. 4 tentaram criar, através das suas intervenções didáticas nessa turma, entre as disciplinas de Inglês e de Língua Portuguesa (C4).

Os resultados expressos na Tabela 39, que sustentam este primeiro momento da presente análise, estabelecem um quadro de impacte muito reduzido do projeto ICA/DL no desenvolvimento dos alunos implicados. Procuremos tornar esta perceção mais concreta, ensaiando um exercício estatístico que, à luz de procedimentos análogos conduzidos na avaliação do impacte do projeto no desenvolvimento da equipa e dos parceiros institucionais (cf. Parte II, IV. 1 e V. 1), precisa em valores percentuais a

¹³⁰ Na apresentação e comentário dos resultados da Tabela 39, vão-se clarificando as especificidades de sentido que cada categoria assumiu nos dados e que o leitor poderá confrontar no ANEXO e quadro referidos.

dimensão do impacto lido nas fontes, relacionando totais de ocorrências efetivamente registradas e totais de ocorrências possíveis nessas mesmas fontes.

Consideremos o universo de ocorrências possíveis de evidências de impacto:

8 (4 envst./Profs. e 4 envst./Acds.) + 3 (2 NA/Profs. e 1 NA/Acds.) + 4 (4 Envst./LI) + 67 (24 QMOGUO/ESDJCCG, 37 QMOGUO/DDTE/UA e 6 QMOGUO/CFECI) + 5 (1 NST-PIF/F2 e 4 NST/SPE) + 3 (3 TCDC) = 90

Tomemos, agora, como indicadores exemplificativos da dimensão do impacto alcançado o valor menor e o valor mais elevado obtidos na contabilização das ocorrências em cada categoria, ie, os valores totais obtidos na categoria C2, respeitante à vertente atitudinal da CAP, e na categoria C3, relativa à vertente instrumental.

C2. CAP vertente atitudinal: 2 = 2.2%

C3. CAP vertente instrumental: 5 = 5.6%

Confirmando a leitura anterior, fica assim bem patente nestes resultados que a capacidade do projeto de afetar o desenvolvimento dos alunos nele envolvidos foi muito limitada, de acordo com os dados no conjunto das fontes analisadas. Por outro lado, como vimos, é de notar que os efeitos sentidos correspondem, de acordo com a terminologia adotada (Parte I, IV. 1.2), a impactes profundos, visto terem-se refletido no pensamento e na capacidade de atuação dos alunos. Mas tais efeitos ter-se-ão projetado menos nesta última capacidade desses alunos para agirem, quer como interlocutores em contextos de comunicação quer como aprendentes de línguas, e mais sobre a sua consciência relativa a atitudes e recursos facilitadores da comunicação intercultural e da aprendizagem de línguas.

No entanto, os dados deram também a conhecer que a influência exercida pelo projeto sobre os alunos se traduziu sobretudo em impactes favoráveis ao desenvolvimento da CAP nas suas vertentes instrumental e atitudinal. Mais ainda, parece existir correlação positiva entre desenvolvimento dos alunos e desenvolvimento dos seus Profs., já que os índices de impacto foram consideravelmente mais elevados no 11º A, ie, nos alunos da Prof. que, na equipa, evidenciou também taxas de impacto mais substantivas, a Prof. 2 (cf. Parte II, IV. 1.2).

Avancemos para um segundo momento da análise, acrescentando às perspectivas trazidas pelas fontes que suportaram o momento anterior a perspectiva dos próprios alunos sobre os efeitos do projeto no seu desenvolvimento, obtida através da leitura dos dados presentes nas suas respostas ao questionário que lhes foi aplicado na conclusão das intervenções didáticas, em junho de 2005 (ANEXO XXXVII).

Os resultados apresentados na Tabela 40 sugerem, de novo, elevadas taxas de impacto do projeto junto dos alunos do 11º A, acentuando a percepção de correlação entre o seu desenvolvimento e o desenvolvimento evidenciado pela sua Prof.. Com efeito, apesar de 3 alunos (representando 13.6% do total de 22) terem revelado outros tantos impactos desfavoráveis no plano da vertente instrumental da CAP, indiciando não terem sido capazes de acionar recursos e estratégias facilitadoras quer da compreensão quer da produção oral em língua estrangeira (cf. ANEXO XXXIX, Quadro 5¹³¹), os valores relativos a impactos favoráveis, particularmente, nessa vertente instrumental (95.5% dos alunos da turma), mas também na vertente atitudinal (45.5%) são indicadores de uma percepção predominantemente positiva por parte dos alunos acerca da influência exercida pelo projeto no seu desenvolvimento.

Tabela 40 – Percepções dos Alunos sobre Impactes no seu Desenvolvimento

	9º C N = 17 +	11º A N = 22		11º H N = 6 +
		+	!!!	
C2. CAP vertente atitudinal	2 (11.8%)	10 (45.5%)		3 (50%)
C3. CAP vertente instrumental	1 (5.9%)	21 (95.5%)	3 (13.6%)	5 (83.3%)

Assim, no que toca à vertente instrumental, os alunos do 11º A referem ter tomado consciência da existência de diferentes recursos de apoio à comunicação em línguas estrangeiras e afirmam ter desenvolvido a sua autonomia e aprendido a ser melhores ouvintes, a comparar diferentes línguas, a comparar palavras, sotaques e modos de uso da pontuação e a estar atentos a aspetos paraverbais como as expressões faciais; e

¹³¹ O leitor poderá confrontar a explicitação das especificidades de sentido que as categorias de análise definidas assumem nos dados relativos aos alunos do 9º C, do 11º A e do 11º H com esses mesmos dados, que se apresentam no anexo referido, respetivamente, nos quadros 4, 5 e 6.

dizem ainda ter enriquecido o seu repertório cultural, compreendendo que alguns contos tradicionais são comuns a mais do que uma língua, e também os seus repertórios linguísticos, aprendendo palavras em finlandês e sueco e familiarizando-se com os sotaques dessas línguas. No domínio da vertente atitudinal, dão conta de se terem tornado mais confiantes em si próprios, no seu conhecimento e nas suas capacidades de aprender línguas e de comunicar em diferentes línguas. E reconhecem que as aulas realizadas no âmbito do projeto estimularam a reflexão sobre si como pessoas na sua relação com interlocutores de outras línguas e de outras culturas, gerando maior disponibilidade pessoal para a comunicação com o outro e para lhe darem atenção e uma capacidade reforçada de compreenderem a individualidade desses outros, por exemplo dos emigrantes, e de se colocarem no lugar deles, rejeitando atitudes discriminatórias face às suas diferenças, designadamente, linguísticas e culturais.

Do mesmo modo, os valores consideravelmente mais modestos registados no 9º C parecem confirmar a correlação percebida entre desenvolvimento de alunos e de Profs.. Recordando, as intervenções didáticas conduzidas nesta turma foram pensadas e realizadas pela Prof. 1, no âmbito da disciplina de Inglês, e pela Prof. 4, responsável pelas aulas de Língua Portuguesa. Como vimos anteriormente neste estudo, estas Profs. viveram divergências conceptuais relativamente à validade didática do tópico escolhido pela equipa como objeto de trabalho, a CAP, divergências essas que, por um lado, se refletiram nas planificações das suas aulas, limitando a intervenção sobre esse mesmo tópico central (cf. Parte II, III. 2.1.1) e que, por outro lado, terão também afetado o seu próprio desenvolvimento no âmbito do projeto, particularmente, no caso da Prof. 1 que evidenciou um quadro global de impacte pouco expressivo e diversificado em termos das dimensões da profissionalidade abrangidas (IV. 1.2).

Assim, todas as respostas produzidas por 13 alunos são insuficientemente claras ou omissas na referência a impactes associados ao projeto e um outro aluno declara não saber responder ou não ter nada a responder em todas as suas respostas (cf. ANEXO XXXIX, Quadro 4). No total, 14 alunos (82.4%) não deram quaisquer mostras de terem recebido influência da experiência levada a cabo. Foram apenas registadas, nas respostas de 2 alunos (correspondendo a 11.8% dos 17 elementos da turma), 2 ocorrências de impacte no plano da vertente atitudinal, denotando valorização da comunicação intercultural e do respeito pelo outro, e uma ocorrência isolada evidenciada por um aluno (5.9% da turma) na vertente instrumental, assinalando aprofundamento do repertório cultural e da capacidade de escutar em situação de comunicação.

Os resultados apurados relativamente ao 11º H a partir das suas percepções manifestadas nas respostas ao Q/Als. adicionam novos elementos de reflexão. De facto, se a análise evidenciou, num primeiro momento, um teor muito reduzido de impacte do projeto sobre estes alunos, expresso numa única evidência, os dados agora considerados revelam que os próprios alunos fazem uma avaliação substantivamente mais positiva do desenvolvimento que experienciaram. Assim, 83.3% dos 6 alunos da turma, sinalizando impactes na vertente instrumental da CAP, referem ter desenvolvido a sua capacidade de escutar línguas estrangeiras, mesmo desconhecidas, e adquirido conhecimentos sobre essas línguas, concretamente, palavras em finlandês e o alfabeto grego, e aludem ainda ao aprofundamento do conhecimento sobre aspetos da cultura de outros povos. Para além destes impactes, 50% dos alunos dão conta de efeitos sentidos no plano da vertente atitudinal, testemunhando que o projeto estimulou a sua curiosidade relativamente a outros países, culturas e línguas e entusiasmo face à possibilidade de contacto com línguas desconhecidas.

Note-se que não é, neste caso, possível estabelecer uma correlação positiva entre o impacte evidenciado pelo ICA/DL nestes alunos do 11º H e o impacte na sua Prof., a Prof. 3, já que esta denotou, fruto possível das dificuldades por si sentidas ao longo do projeto em reconhecer o valor da CAP enquanto tópico didático (cf. Parte II, III. 2.1.1), um índice modesto de desenvolvimento a partir da experiência quando comparado com os resultados relativos à Prof. 2 (cf. Parte II, IV. 1.2). Por outro lado, a planificação que orientou a sua intervenção junto dos alunos, resultado de uma experiência bem sucedida de trabalho em par com a Prof. 2 (cf. Parte II, III. 2.1.1), incluía um número substancialmente mais expressivo de atividades dirigidas ao desenvolvimento da CAP do que aquele que as Profs. 1 e 4, por razões já clarificadas, foram capazes de prever. Deste modo, os resultados sugerem a existência de uma correlação positiva entre o desenvolvimento percebido nos alunos e a planificação e condução das atividades de aula. Por outras palavras, a Prof. poderá ter vivenciado dilemas conceptuais relativos ao interesse didático da CAP, mas preparou e conduziu atividades centradas nessa competência e, de acordo com os alunos, tal orientação didática terá contribuído para o seu próprio desenvolvimento.

As percepções dos alunos incorporadas neste segundo momento da análise introduzem ainda elementos de relativização dos resultados obtidos no momento anterior. Por um lado, a dimensão do impacte evidenciado nos dados parece ser, nos casos do 11º A e do 11º H, consideravelmente mais expressiva do que a anteriormente percebida.

Por outro lado, se as fontes inicialmente analisadas deixaram transparecer impactos sobretudo ao nível do pensamento sobre a CAP e da consciência da sua relevância, os testemunhos dos alunos dão conta de desenvolvimentos que, sobretudo no domínio da vertente instrumental da competência em causa, se traduziram também em capacidades ativas de usar recursos linguístico-comunicativos e de aprendizagem na comunicação intercultural e na aprendizagem de línguas.

Na reflexão expressa no parágrafo anterior, há naturalmente que ter em conta que se confrontam resultados obtidos a partir do exame de seis fontes e dos dados lidos em três delas com resultados lidos apenas no discurso dos alunos. Procuremos, pois, aprofundar e clarificar o sentido dessa leitura cruzada introduzindo, num terceiro momento de análise mais focalizado nos alunos do 11º A, dados que provêm do produto das práticas desses alunos durante uma das aulas planeadas e conduzidas no âmbito do projeto (cf. 1.1, neste capítulo). A redução desses dados é apresentada no ANEXO XXXIX, Quadro 7.

Uma questão incluída numa atividade escrita com base na audição de um texto lido numa língua desconhecida, sueco, solicitou aos alunos que identificassem o tipo de texto escutado, apelando à ativação da dimensão instrumental da CAP a favor da compreensão oral. Os resultados do desempenho da turma, apresentados na Tabela 41, mostram que 52.2% dos alunos identificaram corretamente que tinham ouvido um texto narrativo, mas que 47.8% não foram capazes de responder acertadamente ou não responderam à questão.

Tabela 41 – 11º A – Audição de um Texto em Língua Desconhecida
(1) Identificação do Tipo de Texto

	Tot. (%)
Narrativo	12 (52,2%)
Outros/Não responde	11 (47.8%)
Total	23 (100%)

Os resultados obtidos na resolução de uma outra questão que igualmente incidiu sobre a vertente instrumental da CAP aproximam-se dos anteriores, embora com uma percentagem ligeiramente superior de respostas corretas (Tabela 42). Assim, 60.9% dos alunos identificaram a língua usada na leitura do texto, mas uma percentagem substantiva da turma (39.1%) foi, uma vez mais, incapaz de corresponder positivamente ao estímulo criado para uso dos recursos associados à vertente instrumental da competência em foco.

Tabela 42 – 11º A – Audição de um Texto em Língua Desconhecida
(2) Identificação da Língua Usada no Texto

	Tot. (%)
Sueco	14 (60,9%)
Outras/Não responde	9 (39.1%)
Total	23 (100%)

Finalmente, através de uma outra questão incluída na mesma atividade, os alunos foram chamados a explicitar os fatores que determinaram a sua decisão quanto à língua usada no texto, o que abriu a possibilidade de ocorrência de referências a atitudes pessoais ou recursos facilitadores da compreensão oral, ie, manifestações abrangidas quer pela vertente atitudinal quer pela vertente instrumental da CAP. No entanto, dos 14 alunos que identificaram a língua usada no texto (o sueco, como já ficou dito), 2 apresentaram testemunhos pouco claros ou cujo conteúdo não foi possível relacionar com o desenvolvimento do projeto e todos os outros, representando 85.7% do total de referência, explicam a sua decisão apontando fatores associados à vertente instrumental (Tabela 43). Concretamente, referem ter recorrido aos seus repertórios linguísticos, confrontando palavras e sotaques em diferentes línguas (sueco, finlandês, grego, alemão, árabe, latim, línguas eslavas e africanas) e recordando experiências prévias de contacto com a língua usada no texto (através de filmes ou em outras situações não especificadas), e dizem ainda ter feito uso dos seus repertórios de conhecimentos

culturais, reconhecendo no leitor do texto características físicas e de atitude atribuídas ao povo sueco (cf. ANEXO XXXIX, Quadro 7).

Tabela 43 – 11º A – Audição de um Texto em Língua Desconhecida
(3) Fatores de Decisão sobre a Língua do Texto

	Tot. (%)
CAP vertente instrumental	12 (85,7%)
Outros/Não é claro	2 (14,3%)
Total	14 (100%)

Este terceiro momento da presente análise facilitou, pela natureza da fonte de dados em que se sustentou, uma aproximação do olhar empírico às práticas dos alunos do 11º H, turma que, nos momentos precedentes, se salientou entre as três envolvidas no projeto, pelo desenvolvimento relativamente mais expressivo que evidenciou. Os resultados relativos a uma entre várias atividades conduzidas durante as aulas mostram, corroborando o sentido da análise no primeiro momento, que o impacto que o projeto parece ter exercido sobre o pensamento dos alunos no que toca à CAP não terá sido acompanhado de desenvolvimento equitativo de capacidades de usar instrumentos e recursos a favor da comunicação plurilingue e pluricultural e da aprendizagem, no caso, no que respeita à compreensão oral de uma língua desconhecida.

O produto global da análise cruzando os resultados obtidos nas suas três fases evidencia que os alunos envolvidos no ICA/DL, particularmente os das Profs. que mais se desenvolveram no âmbito do projeto e que planificaram intervenções didáticas mais dirigidas ao trabalho sobre a CAP, foram capazes de construir uma consciência nova acerca das línguas, das culturas e da sua aprendizagem. Mas sugere também que o impacto no desenvolvimento dos alunos na sua globalidade foi pouco expressivo no que se refere a capacidades ativas de comunicação e de uso estratégico de recursos de aprendizagem enquadrados pela noção de CAP.

Do conjunto de fontes que serviram a análise emergem sinais que apontam a escassez de tempo dedicado às intervenções didáticas nas turmas, três aulas em cada uma delas, como principal responsável pela relativa incapacidade do projeto de influenciar não só o pensamento e a consciência dos alunos, mas também a sua atuação enquanto falantes plurilíngues e interculturais e enquanto aprendentes de línguas. Esse fator tempo é claramente explicitado nos TCDC:

“Para além disto, o tempo constituiu, como já adiantámos, um factor relevante de comprometimento das finalidades educativas previstas. O ritmo acelerado que se impôs, no sentido de concretizar minimamente os planos de intervenção (...), veio condicionar a atitude e o desempenho dos alunos face às tarefas propostas;...” (ANEXO XXII, texto SPCE)

“Os constrangimentos de tempo na planificação e condução das actividades de aula limitaram o desenvolvimento de competências de comunicação activa, tendo-se registado mudanças, sobretudo, ao nível da tomada de consciência do valor de atitudes de abertura e de disponibilidade na comunicação com o outro e no plano da identificação de estratégias facilitadoras da aprendizagem e do uso de uma língua” (ANEXO XXII, texto CIDInE).

E as mesmas limitações resultantes do tempo limitado das intervenções didáticas são aludidas quer por elementos da equipa, na entrevista, quer por alunos, nas respostas ao Q/Als:

“B24: acho que houve pouco tempo de de de diálogo com eles . eu entrei logo de de chofre na na . no no tema em si . depois não houve tempo de reflexão e de conversa e de . porque depois acabaram as aulas e não houve tempo . não sei se eles perceberam bem” (ANEXO XII, Prof. 1)

“B2: saí com a sensação e com pena . de de não ter concluído porque . não consegui . pôr em prática a planificação toda e tive bastante pena e penso que os alunos também e demonstraram isso nos nos questionários . aos quais responderam” (ANEXO XII, Prof. 2)

“5. Acho que deveria ter sido feito até ao fim uma vez que não deu, não tenho nenhuma crítica” (ANEXO XXXVII, 11º A, Al. 3).

“5. Este projecto é interessante e devia continuar em Aveiro, nas escolas do distrito, poderia ter mais tempo para que os alunos disfrutassem melhor dele” (ANEXO XXXVII, 11º A, Al. 7).

“4. Achei que as aulas foram dadas muito à pressa o que me provocou um pouco de stress e fez com que muitas das coisas eu não assimilasse” (ANEXO XXXVII, 11º A, Al. 13).

“5. Não tenho nenhuma crítica de especial para acrescentar só achei pena não se ter acabado este programa, pois pareceu-me muito interessante e apelativo para nós” (ANEXO XXXVII, 11º A, Al. 14).

O projeto terá sido, pois, para os alunos uma oportunidade, ainda que fugaz, de experienciarem desenvolvimento pessoal em domínios novos e de construírem um pensamento e uma consciência eventual e desejavelmente capacitadoras da sua atuação. No final do seu trajeto empírico, o estudo volta a evidenciar potencialidades das dinâmicas de colaboração em investigação/formação (cf. Parte II, IV. 3 e V. 1), designadamente, no que toca à sua capacidade de influenciar o desenvolvimento dos alunos. Mas faz sobressair, igualmente, a necessidade de multiplicar as experiências colaborativas, na perspetiva da transformação consistente das práticas dos seus intervenientes, neste caso, dos alunos na escola.

3. Conclusões do Capítulo

A análise do impacto do projeto ICA/DL no desenvolvimento dos intervenientes para além da equipa revelou resultados que, como se anunciou na introdução do capítulo, acentuam eixos centrais das conclusões que têm vindo a emergir do exame dos dados ao longo do percurso empírico da presente investigação. Assim, evidencia-se, uma vez mais, algum teor de decepção relativamente à materialização das potencialidades teoricamente atribuídas, neste estudo, às dinâmicas de investigação/formação em colaboração. Mas, por outro lado, ficam também a descoberto novos sinais de que o ICA/DL foi capaz de exercer efeitos positivos nos seus intervenientes, sinais esses que deixam antever cenários de possibilidade de construção de experiências futuras na continuidade do projeto, mais próximas, na vivência, dos princípios conceptuais que o sustentaram.

Assim, os procedimentos empíricos permitiram perceber que a influência global do ICA/DL no desenvolvimento das instituições parceiras foi limitada e que esse alcance modesto do impacto lido nas fontes poderá estar associado a ações de disseminação da experiência que foram tímidas na sistematicidade e na diversidade, denotando, por parte dos responsáveis por essas ações (a equipa e os representantes institucionais), uma atitude de compromisso pouco tenaz com o projeto.

Porém, especialmente no DDTE/UA, manifestaram-se evidências de desenvolvimento, por parte dos elementos dessa instituição, de uma consciência mais clara da relevância educativa da problemática do projeto e sinais de aprofundamento do conhecimento e do pensamento sobre essa mesma problemática. Mais ainda, foi notório o impacto que o projeto exerceu nessa instituição, no plano do desenvolvimento de outros projetos de investigação convergentes, parcial ou globalmente, com as linhas matriciais do quadro conceptual do ICA/DL. Parece, assim, que a experiência de investigação/formação levada a cabo foi mais produtiva na universidade, instituição cuja identidade está fortemente associada a uma cultura sólida de investigação. Afigura-se, pois, pertinente equacionar formas de promover a cultura científica baseada na investigação em outras instituições, como as escolas e os centros de formação de Profs., instituições essas que, em conjunto com as universidades, ajudam a operacionalizar e a desenvolver o sistema educativo, ideia que retomarei e aprofundarei de seguida, no espaço dedicado nesta tese às conclusões globais do presente estudo.

De igual modo, a expressão do impacto do projeto no desenvolvimento dos alunos da escola que foram implicados revelou, globalmente, limites desapontantes. Mas os dados analisados fizeram também emergir indícios de que terão ocorrido efeitos positivos, particularmente no que toca ao desenvolvimento da CAP por parte desses mesmos alunos, competência integrada no projeto como tópico central de trabalho. Segundo as evidências, tais efeitos traduziram-se, sobretudo, na formação de uma consciência mais clara das atitudes que favorecem o encontro intercultural e numa percepção também mais nítida dos recursos linguístico-comunicativos, culturais e de aprendizagem que facilitam a interação interlinguística e a aprendizagem de línguas.

Para além disso, a investigação mostrou ainda que esses impactos foram mais visíveis nos alunos de duas Profs. da equipa. Por um lado, evidenciaram-se nos alunos da Prof. que também parece ter sido, segundo a avaliação realizada no capítulo anterior, o elemento da equipa mais positivamente influenciado pelo projeto. Por outro lado, os impactos percebidos parecem, do mesmo modo, ter sido proporcionalmente relevantes nos alunos de uma Prof. que, tendo revelado ao longo do projeto algumas reservas e distanciamento conceptuais face ao tópico central trabalhado pela equipa, evidenciou sinais moderados de desenvolvimento a partir da experiência. Mas essa mesma Prof. incorporou na planificação da sua intervenção didática junto dos alunos, fruto de um trabalho realizado em par com a Prof. anterior, um conjunto substantivo de atividades especificamente dirigidas à abordagem da CAP, numa atitude de abertura face à possibilidade de daí resultarem, apesar das suas reservas, efeitos positivos nas suas práticas de E/A. As repercussões positivas dessa ação nos seus alunos e o conhecimento dos resultados que as evidenciam neste estudo poderão constituir fator de motivação da Prof. para investir em novas realizações na continuidade do projeto, perspetivando-se assim, como hipótese, a continuação do processo de desenvolvimento da Prof. e dos alunos que tiver a seu cargo, no quadro da temática tratada. O desenvolvimento associado a dinâmicas colaborativas de investigação/formação revela-se, de novo, como processo que se vai construindo com a multiplicação das experiências.

Tal como ficou patente ao longo da avaliação dos efeitos do projeto no desenvolvimento da equipa (cf. capítulo precedente), a investigação tornou notória, também neste capítulo, a pertinência da triangulação de fontes, de dados e de procedimentos empíricos em estudos de impacto. Através da organização da análise em diferentes momentos focalizados, sucessivamente, em conjuntos alargados de fontes e em dados provenientes de fontes específicas, foi possível aprofundar, progressivamente,

o sentido das inferências. E combinaram-se também tratamentos estatísticos que, tomando por referência o total de ocorrências possíveis de evidências, permitiram aferir a dimensão do impacto manifestado num primeiro momento da análise (fundado em dados provenientes de percepções e documentos), com aproximações subsequentes do olhar investigativo às práticas nas instituições e às práticas dos alunos. Foi esse cruzamento de procedimentos que conferiu uma expressão mais consistente, porque mais integrada e compreensiva, aos limites do impacto alcançado e aos resultados positivos que, apesar desses limites, foram conquistados.

No seu conjunto, corroborando a evolução da análise neste estudo, a avaliação do impacto do ICA/DL no desenvolvimento das instituições que nele participaram e no desenvolvimento dos alunos envolvidos na escola, destinatários últimos desta iniciativa de colaboração em Didática, fez sobressair o projeto, de novo, como experiência primeira, inacabada, e que por isso se deverá renovar num percurso que, informado pelas frustrações vividas e pelos obstáculos percebidos, desejavelmente irá consolidando os sinais, que também emergiram, de possibilidade de construção de uma cultura consequente de investigação/formação colaborativa.

CONCLUSÕES

**CONCLUSÕES – A UTOPIA QUE SE RENOVA, NUM BALANÇO PROVISÓRIO DE DESENCANTOS E
POSSIBILIDADES**

*“If you can dream – and not make dreams your master,
If you can think – and not make thoughts your aim;
If you can meet with Triumph and Disaster
And treat those two impostors just the same;
(...)
If you can make one heap of all your winnings
And risk it on one turn of pitch-and-toss,
And lose, and start again at your beginnings
(...)
Yours is the Earth and everything that’s in it, ...”*

Rudyard Kipling (1945)

Este estudo sobre o caso projeto ICA/DL culmina, nestas páginas finais, num balanço que o título anuncia provisório, feito de desencantos e de possibilidades que deixam antever a renovação da utopia inicial que fez nascer a experiência. Trata-se, assim, de um exercício de reflexão retrospectivo e prospetivo, que implica recordar fundamentos conceptuais e orientações processuais da investigação, sistematizar as conclusões que foram emergindo ao longo do trajeto empírico e antecipar linhas de desenvolvimento futuro, na continuidade do conhecimento que o estudo permitiu construir.

Os primeiros traços da visão utópica que lançou a investigação e que deu origem ao ICA/DL definiram-se a partir de uma reflexão em torno da identidade do campo disciplinar em que o projeto e este estudo se situam, a **Didática**. Nessa reflexão, revisitando uma noção epistemológica construída em Portugal entre os anos 1970-90 e atualizando-a à luz da evolução mais recente do pensamento dos didatas, caracterizei a Didática como área de atividade que se define a três dimensões interconectadas e interinfluentes – investigação, formação (alunos) e formação (Profs.), pensamento sobre políticas no campo – que têm como finalidade comum a melhoria dos processos de E/A nas escolas. Nesse contexto, apontei a necessidade de aproximação entre os protagonistas da construção da Didática em cada uma dessas dimensões, designadamente os Acds. e os Profs., como condição necessária para a consecução da sua finalidade última e para o desenvolvimento integrado da área. Constatei, porém, que, apesar deste entendimento epistemológico, estes atores continuam a assumir papéis repartidos na liderança das atividades que consubstanciam o campo, particularmente, no que toca à investigação científica, ainda predominantemente realizada por Acds..

Reconheci a necessidade de tomar em consideração dificuldades, enunciadas na literatura, que se interpõem a um cenário de participação sistemática dos Profs. em atividades de investigação científica e que, por outro lado, acentuam o domínio dos Acds. na condução dessas atividades. Concretamente, admiti constrangimentos que limitam a disponibilidade dos primeiros e que advêm de condicionalismos próprios de uma agenda profissional sobrecarregada de tarefas orientadas para a prática de E/A, para a organização dessa prática e para a gestão da vida na escola. E sublinhei a influência determinante que o peso atribuído à produção científica na valorização do currículo profissional dos Acds. exerce sobre estes, impelindo-os a assumir a investigação como atividade central na construção das suas carreiras. Mas percebi sinais claros de possibilidade de modificação deste quadro, na crescente aproximação dos Profs. à investigação, especialmente em contexto de cursos de pós-graduação, e no interesse que a intervenção desses profissionais na coconstrução do conhecimento científico tem vindo a suscitar junto dos Acds., levando estes a conceber e a realizar projetos nesse sentido.

Na sequência da reflexão anterior, o meu pensamento de investigador implicado na produção de conhecimento capaz de sustentar a transformação da realidade voltou-se para a exploração de cenários de realização empírica, propícios ao estreitamento das relações entre Acds. e Profs., estimuladores de dinâmicas de aproximação entre

investigação e atuação profissional dos Profs. e consequentes no fortalecimento das sinergias internas em Didática que preconizo como fundamentais para o desenvolvimento global da área e dos seus intervenientes.

Neste quadro de preocupações, emergiu o segundo de quatro eixos temáticos que configuram a problemática tratada no presente estudo, eixo esse que estabelece a vivência de uma cultura de **colaboração** em Didática como condição para o desenvolvimento de laços de coerência entre investigação, atuação e desenvolvimento no campo. No intuito de precisar o sentido de um termo usado diferenciadamente em contextos distintos e de assim minimizar margens de ambiguidade conceptual, defini colaboração como uma noção que se materializa em três dimensões: i) numa dimensão instrumental, já que as relações colaborativas entre Acds. e Profs. servem um propósito útil de desenvolvimento em Didática; ii) numa dimensão processual, relativa a uma atividade de investigação gerida partilhadamente por esses parceiros com base em princípios de equidade na tomada de decisões; e iii) numa dimensão atitudinal, que evoca a necessidade de cada elemento de uma equipa colaborativa confiar no conhecimento e nas capacidades do outro e de ser capaz de questionar o seu próprio pensamento, manifestando abertura perante a possibilidade de autotransformação suscitada pelo confronto entre pares num projeto comum.

Defendi, contudo, que estas dinâmicas de investigação partilhada, ainda que regidas pelos princípios colaborativos que agora recordei, poderão ficar ameaçadas se não contarem com a participação interessada e comprometida das instituições em que os Profs. e os Acds. desenvolvem a sua atividade profissional. É esse envolvimento genuíno e cúmplice que, assegurando o enquadramento e o reconhecimento institucional das iniciativas, facilita a criação de condições de realização operacional (proporcionando tempos, espaços e recursos de trabalho) e que, na linha das noções de organização aprendente e de escola reflexiva, simultaneamente promove o desenvolvimento das próprias instituições.

As relações de colaboração assim entendidas alimentam, pois, projetos de investigação em Didática concebidos e realizados por equipas de Acds. e de Profs., enquadrados institucionalmente e orientados para o desenvolvimento do campo, de todos os parceiros envolvidos e dos alunos nas escolas, seus destinatários preferenciais. Mas cada projeto colaborativo tem um ciclo de vida circunscrito e constitui, por isso, um avanço parcial rumo à cultura de colaboração que neste estudo se defende constituir

condição de desenvolvimento integrado em Didática. Para crescer e para se consolidar, essa cultura requer a multiplicação dos projetos e, através dela, a continuidade da experiência. É essa perspectiva que permite antecipar a emergência progressiva de uma comunidade ampla de didatas, composta por Acds. e por Profs., fortemente alicerçada num sentimento partilhado de pertença e unida pelo propósito de transformar e melhorar a Educação. Nascendo de uma história de relações que se vai construindo ao longo de um trajeto percorrido em comum, tal comunidade não será produto de uma ação especificamente desenhada com o intuito de a criar. Mas é desejável antecipar a possibilidade dessa comunidade futura e acreditar nela, projetando o alargamento de cada experiência de colaboração a novos temas, a novos intervenientes e a novos contextos de intervenção.

Prosseguindo na busca de cenários facilitadores de aproximação entre Profs. e Acds. e de convergência na sua atuação enquanto didatas, apresentei a **formação contínua de Profs.** como contexto de ação favorável à consecução desses propósitos, estabelecendo uma terceira linha de pensamento teórico sobre a problemática do estudo.

O sistema oficial da formação contínua de Profs. em Portugal impõe a obrigatoriedade de frequência de ações acreditadas como condição de progressão na carreira destes profissionais em Educação. De acordo com as vozes críticas de alguns autores, tal determinação tem atraído uma vocação essencialmente emancipadora da formação, que pressupõe o comprometimento ativo do Prof. na condução do seu percurso formativo. Porque a formação é obrigatória, os Profs. serão induzidos a atribuir prioridade ao cumprimento desse requisito oficial em detrimento dos seus reais interesses formativos e a selecionar as ações em que se envolvem a partir de um elenco que lhes é apresentado e que leem como catálogo. Encontrei, contudo, nos pressupostos teóricos que fundamentam o sistema e nos seus dispositivos operacionais, potencialidades que me levaram a encarar a formação contínua em contexto formal como oportunidade de concretização de dinâmicas colaborativas de investigação entre Profs. e Acds..

Reconhecendo que a formação contínua concorre para o desenvolvimento profissional e que ambos se regem por pressupostos conceptuais que atribuem ao Prof. uma responsabilidade central na gestão desses processos, o sistema oficial prevê um esquema operacional que privilegia trajetos formativos concebidos e realizados com a participação ativa dos formandos e centrados em estratégias que, como a investigação,

favorecem a autoformação. Nesse sentido, abre-se espaço para a intervenção dos Acds. que, contribuindo com a sua experiência de investigadores, encontram, nesses contextos, possibilidades de construir, colaborativamente com os Profs., projetos de investigação em Didática centrados em interesses comuns.

Assim, os percursos de formação contínua dos Profs. podem converter-se em experiências de investigação/formação em colaboração entre Profs. e Acds. que, assumindo-se como pares numa equipa, conduzem os seus projetos através de dinâmicas de supervisão colaborativa que têm em vista o desenvolvimento de todos os implicados. Essas dinâmicas de Supervisão estender-se-ão às instituições profissionais dos elementos da equipa, as quais, entendendo-se também como membros de uma parceria colaborativa, se empenham no acompanhamento dos projetos, no intuito de promoverem o desenvolvimento dos intervenientes diretos e de, através dele, estimularem o desenvolvimento institucional. Do mesmo modo, o sistema oficial deverá desempenhar um papel superviso das ações concretas no terreno, procurando estimular processos formativos consonantes com os princípios de formação que o próprio sistema preconiza, antecipando o desenvolvimento profissional dos atores nos contextos de realização e, com ele, o desenvolvimento do sistema de formação contínua.

As iniciativas de investigação/formação colaborativa em Didática perspetivam-se, assim, como movimentos que responsabilizam diferentes intervenientes na conceção e na condução de projetos conjuntos, projetos esses que poderão desencadear efeitos sistémicos no desenvolvimento das equipas de Acds. e de Profs. que os protagonizam e das suas instituições profissionais, no desenvolvimento dos alunos nas escolas, no desenvolvimento no sistema de formação contínua de Profs. e globalmente no sistema educativo. Sendo relevantes para a Educação, tais iniciativas, projetos e movimentos refletir-se-ão também na sociedade. Mas torna-se vital que se ancorem em processos de supervisão que, implicando os diferentes atores, assegurem a orientação das ações no sentido dos pressupostos que as sustentam.

Finalmente, a convicção que desenvolvi em torno das potencialidades transformadoras das dinâmicas de investigação/formação colaborativa, concretamente, dos efeitos que são capazes de exercer sobre o desenvolvimento em Didática, levou-me a definir a presente investigação como um estudo de **impacte** e, assim, a incluir um quarto eixo de exploração teórica na construção da problemática. Neste contexto, argumentei que o interesse em avaliar o impacte de tais iniciativas se justifica pelo

contributo que essa avaliação pode trazer para o lançamento de novos projetos orientados para a consolidação de uma cultura de colaboração em Didática. Como tal, as metodologias de investigação deverão revestir-se de uma natureza eminentemente qualitativa, embora podendo conjugar-se com procedimentos quantitativos, e possibilitar uma leitura empírica que, numa abordagem interpretativa, articule evidências relativas aos processos colaborativos de investigação/formação e sinais do impacto gerado por esses mesmos processos.

Criou-se, assim, um quadro conceptual de partida que conduziu ao desenho desta investigação como estudo de um caso de investigação/formação colaborativa em Didática. Concretamente, o estudo incidiu sobre o projeto ICA/DL, realizado entre o final de 2003 e meados de 2007. Tal projeto envolveu uma equipa composta por quatro Profs. da Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes (ESDJCG) e por quatro Acds. do anterior Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (DDTE/UA) (atual Departamento de Educação) e implicou formalmente, na assinatura de um Protocolo de Colaboração Interinstitucional, a escola, aquele departamento da UA e o centro de formação contínua de Profs. a que a escola estava na altura associada, o Centro de Formação das Escolas do Concelho de Ílhavo (CFECI) (atualmente, CFAECIVOB, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro). No quadro desse projeto, a equipa concebeu e realizou um percurso de investigação/formação colaborativa em DL, que foi acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e que compreendeu o estudo de um tópico didático – a competência de aprendizagem plurilingue (CAP) –, a realização de intervenções de E/A junto dos alunos na escola no âmbito do mesmo tópico e a avaliação da experiência. Foi este cenário que permitiu ensaiar a visão utópica de desenvolvimento em Didática construída na combinação dos quatro eixos temáticos que configuram a problemática da investigação.

Retomo agora, no alinhamento das conclusões que o estudo me permitiu tecer, as quatro questões de investigação que orientaram o percurso empírico. A sua formulação traduz a evolução que a reflexão sobre a temática suscitou no meu pensamento e as repercussões que daí decorreram, em termos do alargamento progressivo do foco investigativo. Convicto de que a implicação ativa dos Profs. na construção do conhecimento científico em Didática é vital para o desenvolvimento desses profissionais em Educação e para o desenvolvimento dos seus alunos, tomei como interesse preferencial, numa primeira fase de conceptualização do estudo, a relação entre

investigação naquela área de atividade e a atuação profissional dos Profs. na condução dos processos de E/A. Contudo, o pensamento que desenvolvi em torno da ideia de colaboração em investigação/formação, especificamente, no que toca à necessidade de responsabilizar diferentes intervenientes em ações projetadas para promover o desenvolvimento de todos os implicados e do campo de atividade em que intervêm, fez-me introduzir procedimentos de análise que, mantendo o foco preferencial inicialmente determinado, permitissem conferir visibilidade aos impactes gerados pela experiência do ICA/DL no desenvolvimento das Profs. envolvidas mas também no desenvolvimento dos seus alunos, no desenvolvimento das Acds. e no desenvolvimento institucional da escola, da universidade e do centro de formação. Para além disso, procurei perceber contributos proporcionados pela análise da experiência para o conhecimento nos planos das três dimensões que consubstanciam a Didática – investigação, formação (alunos) e formação (Profs.), pensamento sobre políticas no campo – e para o conhecimento em Supervisão.

A primeira das questões investigativas confere visibilidade ao foco assumido como preferencial no estudo:

- Poderão as relações de colaboração entre Acds. e Profs., construídas no âmbito da conceção e do desenvolvimento de projetos de investigação/formação em Didática, favorecer a aproximação entre a ação profissional dos Profs. e a investigação nesta área de conhecimento?

De acordo com a análise realizada, o ICA/DL foi concebido pela equipa, no pressuposto de que a investigação colaborativa deveria constituir o suporte estratégico nuclear de desenvolvimento do projeto. De facto, a centralidade atribuída à investigação tornou-se visível, nos documentos que apoiaram a constituição da parceria e nos textos de apresentação do programa operacional nas suas duas fases, os PIF/F1 e PIF/F2, demonstrando que as Profs. foram capazes, enquanto elementos da equipa, de participar na construção de uma experiência que as incluía como investigadoras e de, assim, se reverem nesse papel.

Contudo, os dados reunidos no estudo mostram também que a experiência vivida ficou aquém da ambição que animou o projeto. Por um lado, criaram-se condições que parecem ter permitido às Profs. da equipa contactar com a investigação em Didática e esse contacto evidenciou-se numa multiplicidade de manifestações que configuram um quadro de convívio próximo entre aquelas participantes e a construção de conhecimento

científico na sua área de atividade. Mas, se ficou claro que esse convívio se revelou expressivo, por exemplo, no que toca ao recurso ao conhecimento que tem sido produzido pela investigação e que, assim, foi incorporado pelas Profs. como referencial teórico do trabalho que realizaram durante o projeto, ficou também patente o reduzido envolvimento direto desses elementos da equipa em atividades sustentadas em procedimentos empíricos. Note-se, a este propósito, que o estudo não reuniu elementos que permitam corroborar o papel privilegiado que, no contexto da aproximação desejada entre construção de conhecimento científico e práticas profissionais em Didática, atribuo aos Profs. com competências de investigação em DL desenvolvidas no quadro de cursos de Mestrado ou de Doutoramento. Com efeito, a única Prof. Mestre do grupo teve uma participação pouco destacada em atividades de investigação e não se manifestaram sinais de que tenha contribuído para que as restantes Profs. envolvidas nelas se implicassem. Mas a adesão e confiança que demonstrou, consistentemente ao longo do percurso, face ao projeto e aos seus princípios fundadores e o interesse que, na sua conclusão, explicitou em dar continuidade à experiência, apurando dinâmicas de investigação/formação colaborativa, deixam antever a possibilidade de uma vivência mais plena desse papel facilitador de convergência entre investigação e ação em Didática, que neste estudo se confere aos Profs. Mestres e Profs. Doutores.

As Acds. implicaram-se também pouco em atividades de natureza empírica, não tendo por isso, como era esperado à partida, desempenhado um papel muito preponderante de orientação das Profs. neste domínio em que as primeiras eram mais experientes. Tal terá porventura contribuído para que as Profs., na sua globalidade, não pudessem experimentar, no âmbito do projeto, o poder transformador do pensamento e da atuação profissional que neste estudo se atribui à prática investigativa.

Contrariando este cenário indiciador de alguma frustração relativamente a um propósito central do ICA/DL, uma das Profs. intervenientes salienta-se do grupo, por se ter efetivamente implicado em atividades de natureza empírica incidindo na intervenção didática que realizou junto dos alunos no âmbito do projeto. Essa experiência de investigação, que incluiu a participação em três estudos produzidos com outros elementos da equipa e apresentados em eventos científicos, parece ter tido efeitos relevantes nesta Prof.. Tais efeitos revelaram-se no entusiasmo que manifestou perante o conhecimento que o tratamento de dados de investigação das suas práticas de E/A lhe permitiu construir acerca do tópico didático trabalhado pela equipa, a CAP. E evidenciaram-se também na transformação gradual operada na autoimagem profissional

desta Prof. que, partindo de uma atitude inicial de perplexidade face à perspectiva de vir a envolver-se em atividades de investigação durante o projeto, acabou, no final da experiência, por reconhecer as suas capacidades de investigadora. Mais ainda, como adiante se recordará mais circunstanciadamente, foi esta Prof. mais implicada na investigação em DL que, entre todos os elementos da equipa, revelou sinais mais consistentes de desenvolvimento profissional a partir do projeto realizado em conjunto.

A reflexão suscitada por esta primeira questão orientadora do presente estudo destaca fragilidades na vivência experiencial dos pressupostos que sustentaram a ideia de investigação/formação colaborativa que deu origem ao ICA/DL. Mas ficam também claros outros sinais mais positivos, que revelam que, apesar daquelas limitações, foi possível fazer avanços no sentido da concretização desses pressupostos conceptuais.

A segunda questão de investigação incide sobre a formação contínua de Profs. e sobre as potencialidades que poderá encerrar enquanto contexto propício à concretização de dinâmicas de colaboração entre Profs. e Acds.:

- Poderá a formação contínua de Profs. constituir um espaço facilitador dessa aproximação colaborativa?

O projeto concebido pela equipa pôde ser pensado como programa de formação contínua de Profs. e encontrou enquadramento oficial ao ser acreditado pelo CCPFC. Este é um primeiro sinal de que o sistema oferece possibilidades de concretização de ações de formação estrategicamente ancoradas na investigação colaborativa entre Profs. e Acds. e que legitima propostas concretas de percursos formativos com essa orientação.

Apesar disso, alguns elementos do grupo sentiram, ao longo da experiência vivida no âmbito do ICA/DL, que a oficialização do projeto no quadro do sistema de formação contínua obrigou ao cumprimento de rotinas e de procedimentos de gestão processual desviantes dos seus interesses nucleares, já que, do seu ponto de vista, tais formalidades consumiram tempo e perturbaram a condução do trabalho substantivo em torno do objeto de investigação/formação. Os dados reunidos neste estudo, contudo, não corroboram essa percepção manifestada no seio da equipa, que imputa às orientações do sistema um carácter demasiado burocratizante e restritivo do processo formativo.

Percebeu-se que a obrigatoriedade de fazer decorrer cada ação de formação no mesmo ano civil afetou a calendarização das atividades do projeto durante o PIF/F1 e o

PIF/F2, particularmente, no que toca às intervenções didáticas na escola, que acabaram por abranger períodos de tempo demasiado curtos e por se realizar na proximidade da conclusão do ano letivo. Este é um aspeto da regulamentação do sistema que representa um constrangimento efetivo e que, em meu entender, merece reconsideração. Mas, para além dele, não foi possível documentar nas fontes outras limitações ao desenvolvimento processual do projeto associadas à sua condição formal de programa acreditado de formação contínua de Profs.; na verdade, as únicas evidências de cumprimento de requisitos formais resumem-se ao registo de presenças durante as sessões de trabalho da equipa e à apresentação, por parte das Profs., de documentos que, servindo propósitos de avaliação do seu desempenho como formandas, eram também produtos esperados a partir do projeto. A sinalização de dificuldades neste domínio por parte do grupo (que levou alguns dos seus elementos a sugerir que possíveis ações de continuidade da sua iniciativa colaborativa excluíssem cenários de realização enquadrados no sistema de formação contínua) poderá, pois, estar associada a representações prévias e críticas acerca do sistema, que se sobrepuseram à experiência vivida.

Por outro lado, o estudo mostra que o facto de o ICA/DL se ter concretizado em ações formais de formação contínua de Profs. condicionou outro domínio do desenvolvimento do projeto – a interação no seio da equipa e, consequentemente, a condução das suas atividades. Os princípios colaborativos que sustentaram a iniciativa pressupõem uma relação entre os elementos do grupo que, não sendo hierárquica, se define pela complementaridade e pelo equilíbrio, ie, pela partilha de experiências e de saberes pessoais necessariamente diferenciados a favor de uma iniciativa comum e pela equidade na negociação do objeto de trabalho do projeto, na definição de objetivos a perseguir, na gestão processual e na antecipação de ganhos para todos os intervenientes. Tais princípios foram, como vimos, incorporados nos documentos de suporte à constituição da parceria e nos textos do PIF/F1 e do PIF/F2 elaborados pela equipa, documentos que, no seu conjunto, testemunham que os objetivos neles estabelecidos foram acordados, que o(s) tema(s) a trabalhar deveriam ser negociados, que a responsabilidade pela condução do processo deveria ser partilhada e que todos os elementos do grupo previam recolher, a partir da experiência, contributos para o seu desenvolvimento profissional. Mas esses pressupostos conceptuais e instrumentos que deveriam ter constituído guia da ação parecem ter sido subordinados, em momentos importantes do percurso, a representações prévias acerca dos papéis de Acds. e de

Profs. em situação de formação contínua, que atribuem aos primeiros o estatuto de formadores e aos segundos a condição de formandos.

Assim, se nos planos das intenções de partida e do desenho conceptual da ação, parecem ter sido asseguradas condições propícias à construção de um cenário de colaboração, a concretização do projeto, afetada pela visão repartida e hierarquizada dos papéis dentro da equipa a que acabo de me referir, nem sempre traduziu uma vivência relacional coerente com princípios colaborativos. Tal entendimento terá influenciado o processo de negociação do tópico didático trabalhado pelo grupo, a CAP, fazendo prevalecer interesses das Acds. e impedindo a criação de convergência conceptual. E terá ainda dado espaço para a ocorrência de dinâmicas de supervisão vertical exercida predominantemente pelas Acds. sobre as Profs., em momentos cruciais do desenvolvimento do projeto, designadamente, durante a condução das fases de planificação e de execução das intervenções junto dos alunos na escola, negando, deste modo, a efetivação de uma autêntica gestão processual partilhada.

Parece, pois, em síntese, que o sistema de formação contínua de Profs. em Portugal, apesar de obstáculos que importa ter em conta, oferece possibilidades de realização de projetos de investigação/formação ancorados na ideia de colaboração entre Acds. e Profs.. Mas a concretização desta ideia exige que os seus protagonistas mantenham presentes os princípios colaborativos que os motivam, que tomem os documentos fundadores do projeto como reais instrumentos de orientação da ação e que sejam capazes de desconstruir representações enraizadas em experiências passadas, que, num ato falhado, contrariam os pressupostos conceptuais assumidos e inibem a corresponsabilização plena de todos os intervenientes.

Focalizo-me de seguida sobre a atuação das instituições parceiras do ICA/DL, seguindo um rumo de reflexão suscitado pela terceira questão investigativa incluída neste estudo:

- Que contributos poderão emergir, para essa dinâmica de desenvolvimento em colaboração, da implicação das instituições profissionais de Acds. e de Profs., como parceiros na conceção e realização de iniciativas desta natureza?

O percurso do estudo, ao longo das suas quatro unidades de análise, foi sustentando uma leitura da atitude e da atuação das instituições participantes no ICA/DL, que permite percebê-las como parceiros facilitadores da concretização do projeto (já que

o legitimaram institucionalmente e que viabilizaram o seu arranque), mas pouco comprometidos com o desenvolvimento da experiência e alheios aos seus resultados. Por outras palavras, parecem ter sido investidores silenciosos, pouco zelosos do investimento feito e displicentes na reclamação de ganhos.

Na verdade, o CFECI, o DDTE/UA e a ESDJCCG deram ao ICA/DL contributos de grande relevo, que importa sublinhar nestas Conclusões. Por um lado, sancionaram prontamente o projeto e não levantaram obstáculos ao seu desenvolvimento; quem trabalha em Educação, sabe que conseguir autorização institucional para a realização de iniciativas próprias não é sempre pretensão irrisória e que a sua obtenção é frequentemente, *per se*, uma conquista. Para além disso, as instituições parceiras asseguraram o suporte logístico, disponibilizando materiais, equipamentos e outros recursos operacionais. Mas, mais ainda, assumiram a responsabilidade de se comprometerem formalmente com o projeto, firmando o seu reconhecimento institucional. Deram, assim, visibilidade à confiança que lhes mereceu uma iniciativa de um grupo de profissionais que delas faziam parte, num ato potencialmente simbólico do valor atribuído às dinâmicas de investigação/formação em Didática e, por isso, estimulador de novas experiências com orientação análoga.

No entanto, as instituições envolvidas no ICA/DL foram pouco além do consentimento inicial dado ao projeto. Na verdade, parecem ter-se mantido como observadores distantes do trabalho da equipa, não tendo tomado iniciativas de acompanhamento da evolução das suas atividades ou outras conducentes ao conhecimento dos resultados obtidos, atitude que alguns elementos do grupo sinalizaram como indicador de falta de interesse institucional relativamente ao projeto e que, por isso, tomaram como falta de incentivo para fazer cumprir os propósitos traçados no âmbito da parceria. De igual modo, este posicionamento por parte das instituições envolvidas, mais de observação do que de participação de parceiros comprometidos, tornou-se notório pela ausência de uma ação consistente de disseminação do projeto em cada contexto institucional, que facilitasse o contágio positivo da ideia de investigação/formação no interior do departamento universitário, da escola e do centro de formação, na perspetiva do seu desenvolvimento em coerência com os conceitos de escola reflexiva e de organização aprendente.

A participação das três instituições parceiras tornou-se, assim, crucial para legitimar o valor das dinâmicas de investigação/formação em colaboração como fator de

desenvolvimento em Didática, embora o desempenho do seu papel tenha ficado aquém do compromisso de ação que tais dinâmicas implicam. O conhecimento dos resultados do presente estudo poderá levar os responsáveis institucionais a perceberem mais claramente a pertinência de assumirem, em eventuais situações futuras de envolvimento em iniciativas de natureza colaborativa, uma atitude mais interventiva e mais consequente de acompanhamento e de supervisão dos projetos, que potencie o impacto destes e, assim, o desenvolvimento dos intervenientes e das próprias instituições.

É agora altura de orientar o pensamento para os frutos produzidos pelo ICA/DL, ie, para o impacto que o projeto foi capaz de gerar. É essa a reflexão estimulada pela última questão que guiou a investigação:

- Que impacto têm estes contextos colaborativos de investigação/formação em Didática, no desenvolvimento dos participantes, das instituições implicadas e dos alunos nas escolas? Como se refletem no desenvolvimento do campo?

A análise do impacto do projeto ICA/DL no desenvolvimento das Acds. e das Profs. que constituíram a equipa, no desenvolvimento das três turmas de alunos envolvidos na escola e no desenvolvimento das três instituições parceiras ficou marcada por sinais que, recorrentemente, evidenciaram limitações e frustrações na concretização dos intentos colaborativos traçados, mas também por indicadores que, simultaneamente, foram reforçando a convicção, assumida neste estudo, nas potencialidades transformadoras das práticas de investigação/formação colaborativa.

Assim, a dimensão global do impacto do ICA/DL, particularmente evidenciada por exercícios estatísticos que correlacionam totais de evidências efetivamente assinaladas e totais de ocorrências possíveis nas fontes, parece ter desapontado as expectativas mais otimistas geradas pela ideia de investigação/formação colaborativa que impulsionou o projeto. Com efeito, a análise revela que a experiência alcançou, globalmente, modestos índices de influência sobre os seus intervenientes. Para além disso, na equipa, o impacto foi assimétrico, evidenciando-se mais nas Profs., particularmente em uma delas, e menos nas Acds., porventura porque terão encarado o ICA/DL sobretudo como espaço de formação das primeiras e porque o terão desconsiderado como contributo relevante para a construção dos seus currículos profissionais. A mesma assimetria que contraria a antecipação inicial de criação de oportunidades equilibradas de desenvolvimento para todos os participantes fica patente na sinalização de efeitos substantivamente mais

expressivos no DDTE/UA do que na ESDJCCG ou no CFECI, resultado que poderá estar associado a uma cultura de investigação mais marcada na universidade, que terá levado esta instituição a ficar mais atenta a um projeto em que se aliou uma componente interventiva a uma componente investigativa. E o impacto sobre os alunos na escola parece ter-se concretizado mais no desenvolvimento do seu pensamento e da sua consciência no âmbito do tópico didático central do projeto, a CAP, do que no desenvolvimento de capacidades ativas de comunicação em situação plurilingue e intercultural e de rentabilização de recursos de aprendizagem em Línguas.

Este panorama abrangente, que, testemunhando o alcance moderado do projeto, põe a descoberto limites na materialização da dimensão instrumental da dinâmica colaborativa tentada, parece explicar-se por fragilidades vividas na concretização das dimensões processual e atitudinal que, de acordo com este estudo, com a primeira dão substância ao conceito de colaboração. Por um lado, como atrás se disse, os papéis assumidos pelos elementos da equipa ao longo do seu percurso em conjunto não permitiram criar convergência conceptual em torno da pertinência didática da CAP e nem sempre foram consentâneos com o princípio de corresponsabilização na gestão do processo, manifestando-se numa ação de supervisão das atividades do grupo que, frequentemente, foi de tipo vertical e exercida pelas Acds.. Por seu turno, os parceiros institucionais não conduziram uma ação de supervisão do processo, capaz de animar a equipa na prossecução das suas finalidades e de encorajar o alargamento dos frutos da experiência, a outros Profs. e Acds. não implicados no projeto. Mas, para além disso, não parece ter havido da parte de todos os parceiros envolvidos, equipa e instituições, uma atitude firme de comprometimento colaborativo com o desenvolvimento do projeto e com a sua disseminação no espaço institucional mais amplo.

Contudo, a abordagem metodológica neste estudo contemplou, para além dos procedimentos que conduziram a esta leitura global algo dececionante, sucessivas focalizações em diferentes intervenientes, em categorias de análise particulares ou em fontes próximas das práticas dos participantes e compreendeu tratamentos estatísticos diversos, que permitiram acrescentar elementos de complexidade à compreensão do impacto gerado pelo ICA/DL, ilustrando a pertinência da triangulação de fontes e procedimentos empíricos em estudos de impacto.

Deste modo, percebeu-se que, apesar de pouco expressiva, houve influência do ICA/DL no desenvolvimento da equipa e que essa influência se manifestou no reforço de

uma cultura e de práticas de colaboração e em efeitos nos planos da investigação em DL, da formação (alunos e Profs.) e da (re)construção do pensamento sobre políticas em Didática, ie, nas três dimensões que consubstanciam a área. Mais ainda, o projeto parece ter proporcionado oportunidades claras de desenvolvimento a uma das Profs. implicadas, Prof. essa que, como vimos, também se destacou no grupo pelo seu, comparativamente, mais expressivo envolvimento em atividades de investigação, reforçando a correlação positiva que neste trabalho se estabelece entre prática investigativa e desenvolvimento profissional no campo da Didática.

De forma semelhante, a experiência do ICA/DL parece ter trazido contributos para o desenvolvimento institucional, embora muito tenuemente manifestado, em particular, na escola e no centro de formação. No DDTE/UA, contudo, os efeitos gerados foram mais notórios e refletiram-se, sobretudo, na mudança e aprofundamento do pensamento e do conhecimento acerca da problemática trabalhada no âmbito da experiência e na conceção e desenvolvimento de projetos de investigação nessa instituição.

Os alunos, destinatários últimos e preferenciais da iniciativa de investigação/formação colaborativa tentada pelo projeto terão, como referi, beneficiado pouco em termos do seu desenvolvimento de capacidades ativas de comunicação e de autoaprendizagem associadas à CAP. Mas foram claras as mudanças no seu pensamento e na sua consciência, no que toca a atitudes e recursos facilitadores da comunicação plurilingue e intercultural e da aprendizagem de Línguas, particularmente nos alunos de duas Profs. que, mais dos que as restantes, prepararam e conduziram intervenções didáticas claramente orientadas para o desenvolvimento da CAP.

Apesar das suas limitações, o ICA/DL terá, pois, tido impacte positivo no desenvolvimento dos seus intervenientes, leitura que se reforça pela antecipação genericamente otimista de cenários de continuidade do projeto, revelada na conclusão da experiência, por elementos da equipa, por representantes das instituições parceiras e por alunos na escola. Tais cenários, que apontam linhas concretas na orientação de novas iniciativas, foram apresentados e comentados em espaço próprio neste estudo (Parte II, IV. 2.2 e V. 1.3) e não serão retomados, nestas Conclusões, na forma de propostas acabadas cujo conteúdo se subscreve. Julgo, no entanto, que terá interesse considerá-los como base de reflexão e discussão na preparação de eventuais novos projetos, já que resultam de uma vivência documentada pela investigação.

A possibilidade de generalização do conhecimento construído através de estudos de caso manifesta-se na relação que se consegue estabelecer entre as proposições que definem convicções teóricas estruturantes do percurso empírico e os resultados obtidos pela investigação. Recordemos as duas proposições que nortearam o *design* deste estudo:

- *A colaboração entre Acds. e Profs., no âmbito de projetos de investigação em Didática, e o comprometimento das instituições profissionais de ambos com essas iniciativas colaborativas poderão favorecer o desenvolvimento do campo, dos atores que nele intervêm e das instituições implicadas.*
- *A formação contínua de Profs. centrada na investigação em Didática poderá constituir espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas dinâmicas de colaboração.*

No cruzamento destas convicções de partida com a interpretação da experiência que desencadearam, proporcionada pela investigação, foi possível tecer uma visão de futuro em Didática, assente numa convicção reforçada nas potencialidades transformadoras das dinâmicas de investigação/formação em colaboração. Essa antecipação otimista é acompanhada por uma compreensão sólida de que a consolidação de uma cultura que sustente uma concretização mais plena dessas dinâmicas depende da multiplicação das experiências, ao longo de ciclos de renovação que proporcionem, à luz dos princípios colaborativos, a contínua reconstrução das relações entre parceiros e da sua atitude face aos projetos em que se envolvem e que, desse modo, conduzam ao desenvolvimento consistente de todos os intervenientes e do campo em que atuam. Nessas condições, será de esperar a emergência de uma comunidade de didatas mais una e conseqüente.

Essa comunidade em Didática contará com Profs. revigorados no seu conhecimento, na sua atuação, na sua autoconfiança e no seu prestígio profissionais, por uma assunção mais plena do seu papel de coconstrutores do conhecimento científico em Didática. Com eles, coabitarão Acds. mais livres para orientarem as suas carreiras de acordo com os seus reais interesses e para incluírem, nesses percursos, experiências de investigação/formação colaborativa com Profs., reconhecidas e valorizadas institucionalmente como contributos para a construção dos seus currículos profissionais; serão, pois, Acds. menos “tristes” do que parecem ser no presente, de acordo com a

perspetiva de um dos elementos da equipa: “B54: *significa uma pessoa que . tem que fazer uma série de coisas que não lhe apetece porque é validadas curricularmente*”, “B55: *isso é um académico triste*” (ANEXO XII, Acd. 4). Essa comunidade será cuidada por instituições mais implicadas no desenvolvimento dos profissionais que lhes dão vida e, através desse acompanhamento empenhado, mais atuantes no seu próprio desenvolvimento. E a administração central, longe do papel regulamentador e abstrato que tradicionalmente se lhe atribui, encorajará a prossecução dos interesses dessa mesma comunidade em Didática e aproveitará os seus frutos, zelando pelo aperfeiçoamento constante do sistema de formação contínua de Profs., no sentido da rentabilização efetiva das suas potencialidades como contexto de investigação/formação colaborativa.

Esta visão sobre um futuro possível e desejado em Didática resulta de uma investigação naturalmente limitada às suas condições de realização. Como se preveniu logo nas páginas da Introdução, trata-se de uma visão parcial, circunscrita no tempo e construída por um só investigador que assumiu a responsabilidade das decisões inerentes à condução de um estudo complexo sobre um caso.

Os dados analisados foram, na sua maioria, recolhidos durante o período em que as atividades do ICA/DL decorreram, ie, entre o final de 2003 e meados de 2007, muito embora se tenham utilizado uma fonte documental produzida em 2009 e outras que, pontualmente, serviram uma extensão da análise, concretamente, da avaliação do impacto do projeto no desenvolvimento institucional. Foi, assim, possível estudar a influência imediata e a curto prazo da experiência no desenvolvimento dos seus intervenientes, mas ficaram por conhecer possíveis e prováveis impactes posteriores.

A impossibilidade de fazer convergir na investigação um número ilimitado de perspetivas sobre o caso foi, por mim, vivida com consciência da necessidade de impor ao estudo uma condução metodológica disciplinada, capaz de merecer reconhecimento científico. Nessa medida, o desenvolvimento empírico foi presidido pela preocupação de assegurar que a hipotética inclusão de outros focos, procedimentos investigativos ou limites temporais, ainda que acrescentando necessariamente novos elementos de compreensão do caso, não contrariaria os resultados agora obtidos. Mas, admitindo que fui um investigador ávido de uma compreensão profunda do objeto de estudo, construí um percurso de análise que, orientado predominantemente para uma avaliação interpretativa do impacto do projeto ICA/DL, flexivelmente foi tateando e acomodando procedimentos

mais objetivantes que, progressivamente, permitiram esboçar uma proposta de conciliação entre abordagens compreensivas e quantitativas em estudos de impacto. Essa flexibilização de procedimentos terá permitido enriquecer a visão que se construiu, mas resulta como ensaio de uma ideia metodológica por aperfeiçoar.

No alinhamento de ganhos e limites da investigação, é possível formular algumas recomendações que, abrangendo a Didática nas suas três dimensões internas e a Supervisão, poderão perceber-se também como contributos para o conhecimento nesses campos de atividade, que neste estudo se intersejam.

Investigação em Didática

Torna-se desejável que os investigadores em Didática, Acds. e Profs., prossigam um percurso sistemático de construção colaborativa de conhecimento, na expectativa da criação de condições para a emergência de uma comunidade científica em que ambos se reconhecem como pares, ampla e sólida, capaz de impulsionar o desenvolvimento sustentado do campo. Para tanto, importa que se mantenham empenhados e firmes nesse propósito, evitando sucumbir aos eventuais fracassos de cada experiência e valorizando os pequenos ganhos alcançados em cada momento.

Na sequência do pensamento avançado na discussão do quadro teórico do estudo e da sua conjugação com a experiência empírica, parece pertinente sugerir-se uma iniciativa concreta para desenvolvimento da investigação na área, no que toca à realização de estudos de impacto. Nesse sentido, propõe-se a constituição de uma equipa alargada de investigadores, Profs., Acds. e, se possível, representantes da administração central do sistema educativo, que, integrando os frutos deste e de outros trabalhos centrados no mesmo campo de preocupações, possa acordar referenciais de avaliação do impacto da investigação em Didática e construir instrumentos que apoiem essa avaliação.

Será ainda importante que os Profs. e Acds. implicados em cada experiência colaborativa de investigação partilhem, com outros investigadores, com outros profissionais em Didática e com a sociedade, a convicção que sentem no poder transformador do conhecimento científico que vão construindo, investindo criativamente na disseminação desse conhecimento e encorajando as suas instituições profissionais a envolver-se nessa ação.

Formação (alunos)

Confirmando os resultados de outros estudos mais especificamente focalizados sobre a CAP, a investigação fez evidenciar a necessidade de os Profs. implementarem uma abordagem didática continuada dessa competência, proporcionando aos seus alunos, oportunidades de desenvolvimento quer do seu pensamento e das suas atitudes face à comunicação em situação plurilingue e intercultural e à aprendizagem de Línguas, quer das suas capacidades ativas de comunicar e de aprender.

Formação (Profs.)

As potencialidades formativas da investigação ficaram patentes no estudo, com particular destaque, no desenvolvimento evidenciado por uma Prof.. Afigura-se, assim, útil promover uma integração mais sistemática da investigação como estratégia de formação, em percursos acreditados pelo sistema e desenvolvidos em colaboração com Acds..

Pensamento sobre Políticas no Campo

Todas as recomendações que se avançam na conclusão desta investigação em Didática formulam um pensamento sobre políticas no campo, já que propõem linhas orientadoras da ação dos intervenientes na área. Ainda assim saliento, neste espaço específico de reflexão, duas sugestões que ficaram já implícitas, mas que me parecem merecer visibilidade.

Julgo que será crucial que as políticas que informam a gestão das carreiras dos Profs. e dos Acds. se reorientem no sentido da valorização de experiências de investigação/formação colaborativa, na construção dos currículos e das carreiras desses profissionais, estimulando os Profs. a um maior investimento em práticas de investigação e validando a relevância do envolvimento dos Acds. em percursos de colaboração com os primeiros.

Para além disso, o estudo mostrou que a vivência de uma cultura institucional que valoriza a construção de conhecimento científico, nos contextos profissionais de equipas envolvidas em projetos colaborativos de investigação/formação, favorece o impacto dessas iniciativas de desenvolvimento em Didática. Desse modo, importa questionar políticas instaladas e estudar formas de incentivar e de financiar projetos de investigação

sediados não só em universidades, mas também em escolas e em centros de formação, assegurando naturalmente a observação de critérios de exigência e de credibilidade científica.

Supervisão

A Supervisão foi adquirindo, ao longo do estudo, expressão crescente como campo que se alia à Didática, assumindo um papel decisivo na concretização das dinâmicas colaborativas de investigação/formação que, nesta última área de atividade, se entendem como estratégia de desenvolvimento.

A condução dessas dinâmicas reclama, pois, a integração clara de processos supervisivos que envolvam os intervenientes numa atuação colaborativa de acompanhamento e de apoio ao (re)encaminhamento dos projetos, no sentido da consecução dos pressupostos conceptuais que sustentam as iniciativas e das grandes finalidades de desenvolvimento que estas perseguem.

Em síntese, parece ser importante tomar em linha de conta o conhecimento construído por este e por outros trabalhos igualmente apostados no estudo do impacte de projetos de investigação/formação colaborativa em Didática e, com base nesse conhecimento, encetar novas ações. É preciso não desmobilizar perante obstáculos extrínsecos e intrínsecos à realização de cada experiência e ter consciência de que não basta planear cuidadosamente os projetos para que as suas finalidades se concretizem; é preciso pensar que os planos têm que ser vividos, assumindo as implicações dos pressupostos em que assentam e aceitando as suas consequências. Mais do que isso, importa ter uma confiança autêntica nas grandes ideias fundadoras de cada tentativa de desenvolvimento em Didática. Trata-se, no fundo, de acreditar como Kipling (cf. epígrafe, nestas Conclusões), que as derrotas e as vitórias não passam de impostores que, parecendo ser definitivos na determinação do futuro, devem ser lidos tão só como experiências a considerar na construção de novos rumos. É esse balanço de derrotas sentidas e de vitórias conquistadas durante o projeto ICA/DL que permite antever a renovação da utopia que mobilizou Acds., Profs., alunos e instituições em torno do ideal colaborativo de investigação/formação em Didática.

Na conclusão deste trabalho e desta tese de Doutoramento, evoco a experiência que me fez iniciar um trajeto pessoal de mais de uma década de investigação centrado no tema da colaboração em Didática. Como fiz também ao encerrar o texto desse

primeiro estudo (Canha, 2001), olho agora brevemente para o impacte que, nesta altura, sinto ter ocorrido em mim, a partir desta investigação sobre o projeto ICA/DL. Em 2000/2001, quando concluía o curso de Mestrado, integrei o anterior DDTE/UA como docente, interrompendo, assim, a minha atividade de Prof. e passando a exercer funções profissionais como Acd.. Nessa transição, lia então marcas de coerência com um pensamento pessoal sobre a Didática, que a perspectivava já como campo coconstruído por Acds. e por Profs.. No momento em que esta tese se conclui, no que se assemelha a uma volta do destino intencionalmente manipulada para dar consistência a este comentário, retomo funções como Prof., na minha escola de origem. Reforça-se assim, no entrelaçar dos ciclos de vida, a ideia que me tem impulsionado ao longo destes anos. E, de novo, me sinto didata pleno, movendo-se num território amplo, em que Profs. e Acds., exercendo as funções e os papéis profissionais que as circunstâncias e o alinhamento dos percursos determinam, se assumem como pares imbuídos de um mesmo sentido de comunidade.

As reticências que graficamente marcam o início do texto deste trabalho e que, num recurso quase metafórico, identificam o estudo aqui apresentado como um olhar parcial, truncado no tempo e, por isso, provisório, assinalam também, no remate do relato da experiência, a possibilidade de exploração de novos caminhos de investigação e de intervenção, coerentes com a ideia de uma comunidade colaborativa em Didática...

BIBLIOGRAFIA*

AFONSO, Ana Paula (2001). *Comunidades de Aprendizagem: um Modelo para a Gestão da Aprendizagem*: 427-432. Disponível online em <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2001/048-Ana%20Afonso%20427-432.pdf> (acesso em abril de 2009).

AGÊNCIA ECCLESIA (2006). *Papa Recomenda Luta Contra o Relativismo*. <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=36840> (acesso em julho de 2012).

Agência Portuguesa do Ambiente (APA) (s/d). Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional. <http://siddamb.apambiente.pt/publico/showResults.asp?searcher=impacte+ambiental&btnSearch=Pesquisa&courtreport=chk&doctrine=chk&legislation=chk&other=chk&national=chk&community=chk&international=chk> (acesso em dezembro de 2009).

ALARCÃO, Isabel (1989). Preparação didáctica num enquadramento formativo-investigativo. *Inovação*, vol. 2, nº1: 31-36.

ALARCÃO, Isabel (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In Martins, Isabel; Andrade, Ana Isabel; Moreira, António; Araújo e SÁ, M^a Helena; Costa, Nilza & Paredes, António Falcão (ed.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro, Universidade de Aveiro: 299-310.

ALARCÃO, Isabel (1994). A didáctica curricular na formação de professores. Desenvolvimento curricular e Didáctica das disciplinas. In Estrela, Albano & Pereira, Júlia, *Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education, Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Lisboa, AFIRSE/AIPELF: 723-732.

ALARCÃO, Isabel (1999a). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *Actas I Encontro Nacional de Supervisão na Formação*. Aveiro, Universidade de Aveiro: 256-266.

* Contém duas secções finais diferenciadas: Dicionários; Legislação.

- ALARCÃO, Isabel (1999b). Interações em Didáctica das Línguas. Educação em línguas estrangeiras. Investigação, formação, ensino. In *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia - Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- ALARCÃO, Isabel (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. IV, nº1: 35-42.
- ALARCÃO, Isabel (2001a). A escola reflexiva. In Alarcão, Isabel (ed.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, ARTMED: 15-30.
- ALARCÃO, Isabel (2001b). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação In Alarcão, Isabel, *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, ARTMED: 135-144.
- ALARCÃO, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In Formosinho, Júlia Oliveira, *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora: 218-238.
- ALARCÃO, Isabel (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo, Brasil, CORTEZ Editora.
- ALARCÃO, Isabel (2007). Changing to project-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. In de Graaff, Erik & Kolmos, Anette (eds.), *Management of Change. Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*. Rotterdam/Taipei, Sense Publishers: 69-82.
- ALARCÃO, Isabel (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In Bizarro, Rosa (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?* Porto, Areal Editores: 10-14.
- ALARCÃO, Isabel (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº8: 119-127.
- ALARCÃO, Isabel (2010). A constituição da área disciplinar da Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, vol. 1, nº 1: 61-79.

- ALARCÃO, Isabel; ALEGRE, Teresa; ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO e SÁ, Maria Helena; JUNQUEIRO, Adelmo & MOREIRA, António (1994). Da essência da didáctica ao ensino da didáctica. Projecto EURECA/DL na Universidade de Aveiro. In Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (orgs.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: 247-262.
- ALARCÃO, Isabel; ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO e SÁ, M^a Helena; MELO-PFEIFER, Sílvia & SANTOS, Leonor (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, nº15: 9-26.
- ALARCÃO, Isabel (coord.); ANDRADE, Ana Isabel; MOREIRA, António; SÁ, Cristina Manuela; ÁLVARES PEREIRA, Luísa; CANHA, Manuel Bernardo Q. ; ANÇÃ, M^a Helena; ARAÚJO e SÁ, M^a Helena; CARDOSO, Teresa; GERALDI, Wanderley; GAMITO, Mário & PINTO, Susana (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. *Investigar em Educação*, nº3: 235-302.
- ALARCÃO, Isabel; ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO e SÁ, M^a Helena; CANHA, Manuel Bernardo Q. & ÁLVARES PEREIRA, Luísa (2006). Perspectivas de desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal: que configurações epistemológicas? *XVII Colóquio AFIRSE, Para Um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (comunicação oral).
- ALARCÃO, Isabel, & ARAÚJO e SÁ, Maria Helena (2010). *Era Uma Vez ... a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento*. Aveiro: CIDTFF – Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, Isabel & CANHA, Manuel Bernardo Q. (2008). Investigação e acção em didáctica. Suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In Cardoso, Inês; Martins, Esperança & Paiva, Zilda (orgs.), *Actas do colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates*. Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro (CD-ROM).

- ALARCÃO, Isabel & CANHA, Manuel Bernardo Q. (2009). Academics and teachers – and their professional institutions – as collaborative partners in teacher education. In Zarifis, George K & Panitsidou, Eugenia (eds.), *Inaugural Meeting ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development – Educating the Adult Educator*. Thessaloniki, GRAFIMA Publications: 565-575 (USB Pen).
- ALARCÃO, Isabel; COSTA, Nilza & ARAÚJO e SÁ, M^a Helena (1999). The role of subject Didactics in teacher education. The case of the Department of Didactics and Educational Technology at the University of Aveiro, Portugal. In Hudson, Brian; Buchberger, Friedrich; Kansanen, Pertti; Seel, Helmut, *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* vol. 2, nº1: 227-236.
- ALARCÃO, Isabel & ROLDÃO, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Almedina (1^a edição 1987).
- ALI, Sajid (2011). Communities of practice and teacher development – lessons learnt from an educational innovation in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, vol. 5, nº 2: 70-82.
- ALLWRIGHT, Dick (1992). Exploratory teaching: bringing research and pedagogy together in the Language classroom. *Revue de Phonétique Appliquée*, nº103-104: 101-117.
- ALMEIDA, Manuel Castro (1995). A investigação e a qualidade da educação. In Campos, Bártolo Paiva (ed.), *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa, Instituto de Inovação em Portugal: 9-10.
- ALTRICHTER, Herbert, POSH, Peter & SOMEKH, Bridget (1993). *Teachers Investigate their Work: an Introduction to the Methods of Action Research*. London, Routledge.

- ALVES, José M. (ed.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto, Edições Asa.
- AMARAL, Luís Mira (2002). Longe da nova economia. *Economia Pura*, nº 44: 52-55.
- AMARO, Júlia (1999). Sistema de aprendizagem por tutoriais. In *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia - Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- AMIN, Ash & ROBERTS, Joanne (2007). Knowing in action: beyond communities of practice. *Research Policy*, vol. 37, nº2: 354-369.
- ANÇÃ, M^a Helena & ALEGRE, Teresa (2002). A consciencialização linguística na formação de professores de Línguas: o exemplo do Português Língua materna e do Alemão Língua estrangeira. *XI Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino (ENDIPE): igualdade e diversidade na Educação*, Goiânia, Goiás (CD-ROM).
- ANDRADE, Ana Isabel (coord); ÁLVARES PEREIRA, Luísa; ARAÚJO E SÁ, Helena; BASTOS, Mónica; CANHA, Manuel Bernardo Q.; CARDOSO, Inês; ESPINHA, Ângela; GOMES, Sílvia; GONÇALVES, Lurdes; MARTINS, Esperança; MARTINS, Filomena; PINHO, Ana Sofia; SÁ, Cristina; SÁ, Susana & SANTOS, Leonor (2008). *Línguas & Educação: Orientações para um Projecto Colaborativo*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO E SÁ, M^a Helena (1989). Didáctica e formação em Didáctica. *Inovação*, vol. 2, nº2: 133-143.
- ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO E SÁ, M^a Helena (1994). A interacção em aula de línguas: uma proposta de categorização didáctica. *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, nº4: 85-101.
- ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO E SÁ, M^a Helena (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, vol. 14, 1-2: 149-168.

- ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (coords.); BARTOLOMEU, Isabel; MARTINS, Filomena; MELO, Sílvia; SANTOS, Leonor; SIMÕES, Ana Raquel (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In Neto, António; Nico, José; Chouriço, João Carlos; Costa, Paulo & Mendes, Paulo, *Didácticas e Metodologias de Educação. Percursos e Desafio*, Departamento de Pedagogia e Educação. Évora, Universidade de Évora: 489-506.
- ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO E SÁ, M^a Helena, CANHA, Manuel Bernardo Q. & PINHO, Ana Sofia (2003). Curricular Didactics and professional identity: future languages teachers' representations. *International Conference – Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. Aveiro, University of Aveiro (CD-ROM).
- ANDRADE, Ana Isabel & PINHO, Ana Sofia (2009). Construir e Partilhar a formação em Didáctica de Línguas: propostas para projectos de desenvolvimento profissional. Comunicação integrada no simpósio Andrade, Ana Isabel & Canha, Manuel Bernardo Q. (coords), Colaboração e desenvolvimento profissional em Didáctica de Línguas: de uma experiência inicial ao lançamento de um projecto de formação e investigação. In *Actas do II Congresso Internacional CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional), Novos Contextos de Formação, Pesquisa e Mediação*. CIDInE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, Vila Nova de Gaia: 1-17 (CD-ROM).
- ANDRADE, Eugénio de (1968). *Poemas, 1945-1965*. Lisboa, Portugal.
- ANDRÉ, João Maria (2003). Ciência e valores: o pluralismo axiológico da ciência e o seu valor epistémico. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. Porto, Edições Afrontamento: 351-366.
- ANGELIDES, Panayiotis (2002). A collaborative approach for teachers' in-service training. *Journal of Education for Teaching*, vol. 28 nº1: 81-82.
- ÂNGULO RASCO, Félix (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. In PEREZ-GÓMEZ, Angel, BARQUÍN RUIZ, Javier & ÂNGULO RASCO, Félix. *Desarrollo Profesional del Docente; Política, Investigación y Práctica*. Madrid, Akal, S.A: 553-597.

- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena & ALARCÃO, Isabel (2001). Das intenções às práticas: desafios colocados aos programas de pós-graduação para dinamizar uma cultura de colaboração entre actores e autores do conhecimento e das práticas. / *Seminário Internacional de Educação*, Universidade Estadual de Maringá, Cianorte, Paraná, Brasil.
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; ALARCÃO, Isabel; ANDRADE, Ana Isabel; CANHA, Manuel Bernardo Q.; CARDOSO, Teresa M. L.; CARVALHO, José António Brandão S.; DIONÍSIO, Maria de Lourdes T.; MOREIRA, António A. F. G.; SÁ, Cristina M.; SCHMIDT, Alexandra; PINTO, Susana & VIEIRA de CASTRO, Rui (2004). *Projeto EMIP/DL – Didática de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*. Proposta do projeto apresentada à FCT e por esta aprovada (POCI e PPCDT/CED/59777/2004) (documento policopiado).
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena, CANHA, Manuel Bernardo Q. & ALARCÃO, Isabel (2002). Collaborative dialogues between teachers and researchers – a case study. *European Conference on Educational Research (ECER)*. Lisboa, 11-14 de setembro. Disponível online em <http://www.leeds.ac.uk/educol/guide.htm> (acesso em novembro de 2005).
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; CANHA, Manuel Bernardo Q.; COSTA, Nilza & ALARCÃO, Isabel (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, nº1: 27-52.
- ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; CANHA, Manuel Bernardo Q.; COSTA, Nilza & ALARCÃO, Isabel (2003). Strategic planning of collaborations between researchers and teachers in perspective. Comunicação oral na *European Conference on Educational Research (ECER)*. Hamburgo, 17-20 de setembro. Disponível online em <http://www.leeds.ac.uk/educol/guide.htm> (acesso outubro de 2005).
- ARGYRIS, Chris & SCHÖN, Donald (1989). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco - USA, Jossey Bass.
- ASHDOWN, Jane (2002). Professional development as 'interference'? Insights from the Reading Recovery in-service course. In Ciarian & Day Sugrue, Christopher,

Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives. London, RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group: 116-129.

ATIENZA, José Luís (1993). De la teoría y de la práctica en la Didáctica de las Lenguas extranjeras. In MESA, Lourdes Montero & JEREMIAS, José M. V. (ed.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado.* Santiago, Tórculo Edicións: 213-232.

ATTARD, Karl & ARMOUR, Kathleen M. (2005). Learning to become a learning professional: reflections on one year of teaching. *European Journal of Teacher Education*, vol. 28 nº2: 195-207.

AUBUSSON, Peter; STEELE, Frances; DINHAM, Steve & BRADY, Laurie (2007). Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative? *Teacher Development*, vol. 11 nº2: 133-148.

BADLEY, Graham (2003). The crisis in educational research: a pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, vol. 22, nº2: 296-308.

BALL, Stephen J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, nº2: 3-23.

BARBOSA, Isabel & PAIVA, Madalena (2002). Action research – a way to teacher and learner autonomy? *Pedagogy for Autonomy and English Learning (Proceedings of the 1st Conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy)*. CIE, Braga, Universidade do Minho: 425-436.

BARDIN, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BATES, Richard (2002). A defensible theory of teacher education? Presented to the *Annual Conference of the Australian Teacher Education Association*. Brisbane: 1-9 (documento policopiado).

BAXTER, Juliet A. & LEDERMAN, Norman G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In Gess-Newsome, Julie & Lederman, Norman G., *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers: 133-144.

- BEACCO, Jean-Claude (2004). L'Europe des langue aujourd'hui: le technique en politique. In BORG, Serge (coord.). *Parcours Didactiques et Perspectives Éducatives, Synergies Italie*, nº1: 42-50.
- BEACCO, Jean-Claude (2005). *Langues et Répertoire de Langues : le Plurilinguisme comme « Manière D'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponível online em http://www.coe.int/t/dg4/linguistique/Liste_FR.asp#TopOfPage (acesso em novembro de 2007).
- BEILLEROT, Jacky (1991). La recherche: essai d'analyse. *Recherche et Formation*, nº 9: 17-31.
- BELLIER, Sandra (dir.) (2000). *Compétences en Action*. Paris, Éditions Liaison.
- BENAYOUN, Jean-Michel (2005). De la Politique linguistique à la cohésion sociale. *Revue Les Langues Modernes – Les Langues pour la Cohésion Sociale*, nº4: 9-16.
- BEZZINA, Christopher & TESTA, Simon (2005). Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta. *European Journal of Teacher Education*, vol. 28 nº2: 141-150.
- BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2006). Apresentação. Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências. In Bizarro, Rosa & Braga, Fátima (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 7.
- BLACK, Paul (2000). Research and development of educational assessment. *Oxford Review of Education*, vol. 26 nº3 e 4: 408-419.
- BLACKMORE, Jill (2002). Is it only “what works” that “counts” in new knowledge economies? *Social Policy and Society*, vol. 1-3, nº3: 257-266.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn and Bacon.
- BOHM, David (1997). *Wholeness and the Implicate Order*. London, Routledge.

- BORG, Mark & BEZZINA, Christopher (2005). Editorial. *European Journal of Teacher Education*, vol. 28 nº2: 107-109.
- BORGES, Lúcia Maria Ribeiro (2007). Comunicação pessoal por telefone, em 11.03.2007.
- BOTERF, Guy (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris, Éditions d'Organisation.
- BRADFORD, Leland Powers ;GUIBB, Jack R. & BENNE, Kenneth Dean (1964). The laboratory method. In Benne, Kenneth Dean; Bradford, Leland Powers & Gibbs, Jack R., *T-group Theory and Laboratory Method: Innovation and Re-Education*. New York, John Wiley and Sons: 25-36.
- BRIGHOUSE, Harry (2003). How dumb is educational research? A response to John Wilson. *Educational Research*, vol. 45, nº2: 129-133.
- BRONFENBRENNER, Yurie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, Yurie & MORRIS Pamela A. (1998). The ecology of Human processes. In Damon, William. & Richard, M. Lerner, *Handbook of Psychology. Theoretical Models of Human Development*. New York, John Wiley: 993-1026 (5th edition).
- BROTTO, Francesca (2004). *Facilitare il Plurilinguismo per Costruire la Cittadinanza Europea. Contributo para a Giornata Europea delle Lingue*. Potenza, 27-28 Settembre 2004. Disponível online em http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/potenza/Relazione_Brotto_Potenza.pdf (acesso em novembro de 2007).
- BUCHBERGER, Friedrich & BUCHBERGER, Irina (1999). Didaktik/Fachdidaktik as integrative transformation Science(-s) - a Science/Sciences of/for the teaching profession? In Hudson, Brian, Buchberger, Friedrich, Kansanen, Pertti & Seel, Helmut, *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* Umeå, Sweden, TNTEE Publications, vol. 2 nº1: 67-83.

- BUCHBERGER, Friedrich; CAMPOS, Bárto Paiva; KALLÓS, Daniel & STEPHENSON, Joan (2000). *Green paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå, Sweden, TNTEE Publications. Disponível online em http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-enl-t02.pdf (acesso em junho de 2009).
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CACHAPUZ, António (2005). Universities/Schools partnerships: a strategy for curriculum improvement in Portugal. *Curriculum Development Re-Invented. Proceedings of the Conference on the occasion of 30 years SLO, 1975-2005*. The Netherlands, Leiden.
- CACHINHO, Herculano & VALE, Mário (2002). *Currículo Nacional e Desenvolvimento de Competências. Importância do Saber Geográfico e os Desafios da Formação de Professores*, Inforgéo. Disponível online em http://www.apgeo.pt/files/section44/1227092087_Inforgéo_15_p209a215.pdf (acesso em junho de 2009).
- CAMPANARIO, Juan Miguel, GONZÁLEZ, Lidia & RODRÍGUEZ, Cristina (2006). Structure of the impact factor of academic journals in the field of Education and Educational Psychology: Citations from editorial board members. *Scientometrics*, vol. 69, nº1: 37-56.
- CAMPOS, Bárto Paiva (1995). O Instituto de Inovação Educacional e a Investigação em Educação. In Campos, Bárto Paiva (ed.), *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional: 4-6.
- CAMPS, Anna (1993). El lugar de la Didáctica de la lengua en relación con el desarrollo curricular. In Mesa, Lourdes Montero & Jeremias, José Manuel Vez (ed.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago, Tórculo Edicións: 241-248.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa, EDUCA.

- CANÁRIO, Rui (2003). O impacte social das Ciências da Educação. Ciências da Educação. O Estado da Arte. VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Évora, Universidade de Évora (texto policopiado).
- CANÁRIO, Rui & CORREIA, José Alberto (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux indubitables. *Éducation et Sociétés. Sociologie des Savoirs*, vol. 4 n°2 : 131-142.
- CANDELIER, Michel (2005). Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? *Revue des Langues Modernes – Les Langues pour la Cohésion Sociale*, n°4 : 35-45.
- CANHA, Manuel Bernardo Q. (2001). *Investigação em Didáctica e Prática Docente*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado (não publicada).
- CANHA, Manuel Bernardo Q. (2006). Currículo e avaliação de competências: a escola perante desafios da actualidade. Jornada *Reflectir a Escola, Comunidade de Realização*, Ílhavo, Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, 29 de Março de 2006 (Conferência de Abertura, não publicada).
- CANHA, Manuel Bernardo Q. (2009a). Comentário crítico de um observador participante. In Andrade, Ana Isabel (coord.), *Sessão Plenária de 22 de Novembro de 2008, Projecto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação*. Disponível online em <http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle> (acesso em dezembro de 2009).
- CANHA, Manuel Bernardo Q. (2009b). Eu, nós e os outros – olhares que se cruzam numa identidade em construção. In Andrade, Ana Isabel (coord.), *Sessão Plenária de 24 de Janeiro de 2009, Projecto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação*. Disponível online em <http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle> (acesso em dezembro de 2009).
- CANHA, Manuel Bernardo Q. & ALARCÃO, Isabel (2003). A recente investigação em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal – sinais de mutação paradigmática. In Neto, António (ed.), *Didáctica e Metodologias da Educação*. Évora, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, vol.1: 507-513.

- CANHA, Manuel Bernardo Q. & ALARCÃO, Isabel (2004a). Sinais de mutação paradigmática na recente investigação em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal – um movimento de aproximação entre professores e investigadores na construção do conhecimento e das práticas. In Araújo e Sá, Maria Helena; Ançã, Maria Helena & Moreira, António (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Universidade de Aveiro, Aveiro: 149-159.
- CANHA, Manuel Bernardo Q. & ALARCÃO, Isabel (2004b). Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência: perspectivas de professores envolvidos num projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional. *II Encontro Nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas), Didáctica e Utopia: Resistências*. Faro, Universidade do Algarve (comunicação oral).
- CANHA, Manuel Bernardo Q. & ALARCÃO, Isabel (2005a). Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência. *Actas do II Congresso CIDInE, Produção sobre Conhecimento e Docência nos Sistemas Educativos Português e Brasileiro: Dinâmicas e Tendências*. Florianópolis - Brasil (CD-ROM).
- CANHA, Manuel Bernardo Q. & ALARCÃO, Isabel (2005b). Connections between research in Didactics and professional practice – perceptions of scholars and school teachers involved in a collaborative project. In *Proceedings of the 12th ISATT International Conference Challenges for the Profession: Perspectives and Directions for Teachers, Teaching and Teacher Education*. Sydney, New South Wales, International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT): 104-111 (CD-ROM).
- CANHA, Manuel Bernardo Q. & ALARCÃO, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica. Um Caso em Portugal. In *Actas do XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas*. Porto Alegre, Brasil (CD-ROM 1).
- CANHA, Manuel Bernardo Q. & ALARCÃO, Isabel (2010). Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. Comunicação integrada no simpósio CANHA, Manuel Bernardo Q. (coord.),

Dinâmicas colaborativas de desenvolvimento profissional em Educação em Línguas: Conceitos e projectos, experiências e balanços. In *Actas do XV Endipe – Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais*. Belo Horizonte, Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais: 3-17 (CD-ROM).

CANHA, Manuel Bernardo Q.; LOPES, Stela M. & ALARCÃO, Isabel (2009). Desenvolvimento de professores e alunos, num quadro de colaboração entre investigação, formação e acção em Didáctica de Línguas - o projecto ICA/DL. Comunicação integrada no simpósio Andrade, Ana Isabel & Canha, Manuel Bernardo Q. (coords), Colaboração e desenvolvimento profissional em Didáctica de Línguas: de uma experiência inicial ao lançamento de um projecto de formação e investigação. In *Actas do II Congresso Internacional CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional), Novos Contextos de Formação, Pesquisa e Mediação*. CIDInE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, Vila Nova de Gaia: 1-18 (CD-ROM).

CANHA, Manuel Bernardo Q.; LOPES, Stela M. & RAMOS, Ana Paula (2008). O Projecto ICA/DL: balanço de um percurso colaborativo de investigação/formação em Didáctica de Línguas. In *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) - Educação para o sucesso: políticas e autores*. Funchal, Universidade da Madeira: 1807-1820 (CD-ROM).

CANHA, Manuel Bernardo Q.; SANTOS, Leonor & MESQUITA, Luciana (2010). Línguas e Educação – a ambição de construir uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional. In Andrade, Ana Isabel & Pinho, Ana Sofia (org.), *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo. Perspectivas a Partir de Um Projecto* (s/pp). Aveiro, Universidade de Aveiro: 295-317.

CARDOSO, Inês; MARTINS, Esperança & PAIVA, Zilda (orgs.) (2008). *Actas do Colóquio da Investigação à Prática: Interações e Debates*, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Aveiro (CD-ROM).

- CARLSEN, Williams (1999). Domains of teacher knowledge. In Gess-Newsome, Julie & Lederman, Norman G. (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers: 133-144.
- CARPENTER, Lorelei & RUSSEL, Neil (2002). School university partnerships: A new approach. *Teacher Education 2010: ATEA Forum 2002, Proceedings of the 30th Annual Australian Education Association Conference*. Toowoomba Queensland, Toowoomba Education Centre.
- CARR, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and Action Reseach*. London, The Falmer Press.
- CARRASQUINHO, Susana Maria Neto (2007). *A Investigação Educacional e as Práticas Lectivas em Ciências. Contributos de um Estudo de Avaliação do Impacte de um Ensino por Resolução de Problemas*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada).
- CARVALHO, Angelina & DIOGO, Fernando (1999). *Projecto Educativo*. Porto, Edições Afrontamento.
- CARVALHO, Merise Santos de (2004). *A Pesquisa Educacional Sobre a Escola Pública de Ensino Fundamental, nos Projetos e Relatórios de Pesquisa Elaborados por Docentes de Universidades Brasileiras*. Rio de Janeiro, UFRJ. Tese de Doutoramento.
- CASCÃO, Ferreira, (2004), *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo.
- CHALMERS, Lex & KEOWN, Paul (2006). Communities of practice and professional development. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 25, nº2: 139-156.
- CHARLOT, Bernard (2006). "Vade retro, Satanás!". Por qué es imposible el debate con los antipedagogos. In Bolsterli, Michèle, *La Escuela entre la Autoridad y la "Zizanã"*. Barcelona, GRAÓ: 132-137.
- CHIOCA, Solange & MARTINS, Noem (2004). Comunidade de aprendizagem investigativa: um novo paradigma para a educação. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, vol. 4, nº1: 89-92.

- CLARK, Brian (1994). O processo de AIA: conceitos básicos. In Partidário, Maria do Rosário & Jesus, Júlio (eds.), *Avaliação do Impacte Ambiental*. Lisboa, CEPGA – Centro de Estudos de Planeamento e Gestão do Ambiente.
- COIMBRA, Rosa Lúcia; FERREIRA, Ana M^a Soares & MARTINS, Filomena (2001). Quem tem medo do estágio? Contributos para a definição do perfil do estagiário de Português da UA. *Actas do 4º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, Professores de Português: Quem Somos? Quem Podemos Ser?* Lisboa, Associação de Professores de Português da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- COLLINSON, Vivienne; KOZINA, Ekaterina; LIN, Yu-Hao Kate; LING, Lorraine; MATHESON, Ian; NEWCOMBE, Liz & ZOGLA, Irena (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, nº1: 3-19.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Una nueva estrategia marco para el multilingüismo. *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. Disponível online em http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_es.pdf (acesso em abril de 2012).
- Commission of the European Communities (1995). *White Paper – Teaching and Learning: Towards a Learning Society*, Luxemburg, Office for Publications of the European Communities (COM(05)590).
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (1999). *Contributo para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais*. Braga, CCPFC.
- COOPER, David J. & MORGAN, Wayne (2008). Case study research in accounting. *Accounting Horizons*, vol. 22, nº2: 159-178.
- COPPIETERS, Piet (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, nº2: 129-139.

- CORREIA, José Alberto (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº2: 7-30.
- CORREIA, José Alberto (1999). *Os "Lugares-Comuns" na Formação de Professores*. Porto, ASA.
- CORREIA, José Alberto & STÖER, Stephen (1995). Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica. In Campos, Bárto Paiva (ed.), *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional: 28-41.
- COSTA, Nilza (2000). O saber da investigação em Didáctica e o conhecimento profissional de professores de ciências. In Araújo e Sá, Maria Helena (org.), *Investigação em didática e Formação de Professores*. Porto, Coleção CIDInE, Porto Editora: 12-32.
- COSTA, Nilza (2003). *A Investigação Educacional e o seu Impacto(e) nas Práticas Educativas: o Caso da Investigação em Didáctica das Ciências. Didáctica e Tecnologia Educativa*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Lição de síntese em Provas de Agregação (não publicada).
- COSTA, Nilza (Coord.); ALARCÃO, Isabel; ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; CANHA, Manuel Bernardo Q.; MARTINS, Filomena; OLIVEIRA DUARTE, Manuel & PEREIRA, Giselia (2005). Da avaliação de programas de formação ao desempenho de propostas potenciadoras da qualidade. In *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro, II Congresso CIDInE, Produção sobre Conhecimento Profissional e Docência nos Sistemas Educativos Português e Brasileiro: Dinâmicas e Tendências*. Florianópolis, Brasil (CD-ROM).
- COSTE, Daniel (2004). Développement du plurilinguisme, cohésion sociale et citoyenneté européenne. Apresentação no Seminário *Parlare il Mondo : Passaporti per l'Europa, il Portfolio Europeo delle Lingue e la Valorizzazione delle Competenze Linguistiche*, Bari, 7-8 Ottobre 2004. Disponível online em http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/bari/coste.pdf (acesso em outubro de 2006).

- COSTE, Daniel; ADAM, Jean Michel; BESSE, Henry; DABÈNE, Michel ; LEHMANN, Denis; LÜDI, Georges; MÜNCH, Beat; GAUTHIER, Claude; MOIRAND, Sophie; MOUCHON, Jean; PY, Bernard; RICHTERICH, René; ROULET, Eddy; VERRIER, Jean (1994). *Vingts Ans dans L'Évolution de la Didactique des Langues (1968-1988)*. Paris, HATIER/DIDIER.
- COSTE, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CRUZ, Eliane (2012). *Da Avaliação do Impacte à Articulação Investigação-Práticas. O Caso da Articulação na Formação Didáctica Pós-Graduada de Professores de Ciências e Desafios Futuros*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada).
- CRUZ, Eliane; POMBO, Lúcia & COSTA, Nilza (2008). Dez anos (1997-2007) de estudos sobre o impacte de cursos de mestrado nas práticas de professores de ciências em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, vol.8 nº1. Disponível em <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/56/49> (acesso em setembro de 2012).
- CUSEO, Joe (2000). Cooperative/collaborative structures explicitly designed to promote positive interdependence among group members. Disponível online em <http://www.cltlilstu.edu/additional/tips/coopStruct.php> (acesso em abril de 2009).
- da VINCI, Leonardo (2007). "An Exhibition of Genius". Disponível online em <http://www.davinithegenius.com> (acesso em dezembro de 2008).
- DABÈNE, Michel (1972). Le CRÉDIF en 1972. *Le Français dans le Monde*, nº 92.
- DARRÉ, Jean-Pierre (1994). La coopération entre chercheurs et praticiens est-elle imaginable? Le cas du développement agricole. *Education Permanente, Représentations et Apprentissage Chez les Adultes*, nº119 : 189-198.
- DAY, Cristopher (1997). Building school-university partnerships as communities of practice. *British Educational Research Association Annual Conference*, York. University of York. Disponível online em <http://brs.leeds.ac.uk> (acesso em setembro de 2003).

- DAY, Christopher (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London, RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group.
- DAY, Cristopher; FLORES, M^a Assunção & VIANA, Isabel Carvalho (2005). *Teachers' sense of professionalism and professional identity in England and in Portugal: findings from an exploratory study*. In *Proceedings of the 12th ISATT International Conference Challenges for the Profession: Perspectives and Directions for Teachers, Teaching and Teacher Education*. Sydney, New South Wales, International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT): 254-262 (CD-ROM).
- DEWEY, John (1938). *Experience and Education*. New York, Kappa Delta Pi Publications.
- DINIZ, António M. & ALMEIDA, Leandro S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do 1º ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, vol. 1, XXIV: 29-38.
- EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Disponível online em http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf (acesso em Julho de 2009).
- DOBBINS, Maureen; CILISKA, Donna; COCKERILL, Rhonda; BARNESLEY, Jan & DICENSO, Alba (2002). A framework for the dissemination and utilization of research for health-care policy and practice. *The Online Journal of Knowledge Synthesis for Nursing* 9. Disponível online em http://health-evidence.ca/downloads/A_framework_for_dissemination_%282002%29.pdf (acesso em outubro de 2009).
- DOONER, Anne-Marie; MANDZUK, David & CLIFTON, Rodney A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, nº3: 564-574.
- DURAND, Marc; SAURY, Jacques & VEYRUNES, Philippe (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, nº125: 137-162.

- EDWARDS, Anne & MACKENZIE, Lin (2005). Steps towards participation : the social support of learning trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, 24, nº4: 282-302.
- EIKREM, Bjorg Olsen (2001). Food for TEFL thought: the messages of research and their implications for EFL. A discussion of the role of research knowledge in improving student learning through teacher competence. Fremmedsprak: Fag og fagdidaktikk, a doctoral research course. Oslo ,Vettre Hotel log Konferansesenter (texto policopiado).
- EILKS, Ingo & MARKIC, Silvija (2011). Effects of a long-term participatory action research project on science teachers' professional development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, vol. 7, nº 3: 149-160.
- ELLIOT, John (1990). Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol.6, nº1: 1-26.
- ELLIOT, John (1991). *Action research for Educational Change*. Philadelphia, Open University Press.
- ERICKSON, Gaalen (1989). Collaborative inquiry and the professional development of science teachers. Collaborative Action Research in Canadian Teacher Education *Proceedings of the Third Invitational Canadian Association for Teacher Education*. Quebec, Faculty of Education, Laval University.
- ESTRELA, Maria Teresa & ESTRELA, Albano (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 73-80.
- ESTRELA, Teresa (2002). Professores e profissionalidade. In Fernandes, Margarida; Gonçalves, José Alberto; Bolina, Mariette; Salvado, Teresa & Vitorino, Teresa (Coords.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*. Porto, Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- EVERTON, Tim; GALTEN, Maurice & PELL, Tony (2000). Teachers' perspectives on educational research: knowledge and context. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol.26, nº 2: 167-182.
- EXPRESSO (2012). *Ministro Nuno Crato Sossega Reitores de Universidades-Fundação*. Disponível online em <http://expresso.sapo.pt/ministro-nuno-crato-sossega-reitores-de-universidades-fundacao=f744498> (acesso em agosto de 2012).
- FERENS, Ken; FRIESEN, Marcia & INGRAM, Sandra (2007). Impact assessment of microprocessor animation on student learning and motivation in computer engineering. *IEEE Transactions on Education*, vol. 50, nº2: 118-128.
- FERNANDES, Rogério & ESTEVES, Manuela (1995). Estrutura e recursos da investigação educacional. In Campos, Bártolo Paiva (ed.), *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional: 12-27.
- FERREIRA, António Gomes (2004). Editorial. *Investigar em Educação*, nº 3: 7-11.
- FERREIRA, Carlos (2006). *A Natureza Nunca nos Decepciona. Nós é que Sempre nos Decepcionamos a Nós Próprios*. Disponível online em http://www.ideiasambientais.com.pt/impacte_ambiental.html (acesso em novembro de 2009).
- FILIPPE, António José B. S. M. (2006). *O Sentido de Comunidade nas Interações Colaborativas OnLine*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado (não publicada).
- FINGER, Matthias (1989). Apprentissage expérientiel ou "formation par les expériences de vie". La contribution allemande au débat sur la "formation expérientielle". *Education Permanente*, vol.100/101: 39-46.
- FISHMAN, Joshua (1971). *Sociolinguistique*. Bruxelles/Paris, Labor/Nathan.
- FITZCLARENCE, Lindsay (2003). The impact of educational research: teacher knowledge in action. *The Australian Educational Researcher*, vol. 30 nº 2: 33-42.
- FLEURY, Maria Tereza & FLEURY, Afonso (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC, Edição Especial*: 183-196.

- FLORES, Maria Assunção; RAJALA, Raimo; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; TORNBERG, Aki; PETROVIC, Vesna; JERKOVIC, Ivan (2005). Learning at work: potentials and limits for professional development. In *Proceedings of the 12th ISATT International Conference Challenges for the Profession: Perspectives and Directions for Teachers, Teaching and Teacher Education*. Sydney, New South Wales, International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT):112-120 (CD-ROM).
- FOUCAULT, Michel (1980). *Power/Knowledge*. Brighton, Harvester.
- FOUREZ, Gérard (1992). *La Construction des Sciences*. Bruxelles, De-Boeck-Wesmael (1ª edição 1988).
- FREIRE, Paulo (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FRIEDMAN, Victor J. (2001). Action science: creating communities of inquiry in communities of practice. In Reason, Peter & Bradbury, Hilary, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London, Sage Publications: 159-170.
- FULLER, Alison; HODKINSON, Heather; HODKINSON, Phil & UNWIN, Lorna (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, vol.31 nº1: 49-68.
- Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) (s/d). *Testes Intermédios*. Ministério da Educação e Ciência, disponível online em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/430.html> (acesso em julho de 2012).
- GALISSON, Robert (1998). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de guè legittimes? *Referências-Ressources*, nº11: 6-15.
- GARCÍA, Leonor Margalef & ROBLIN, Natalie Pareja (2008). Innovation, research and professional development in higher education: learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, nº1: 104-116.

- GARRIDO, José Luís Garcia; CARNEIRO, Roberto; FOWELL, Sue; CHUNG, Fay & DE LANDSHEERE, Gilbert (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. Porto, Edições ASA.
- GASKIN, Fred; HELFGOT, Steven R.; PARSONS, Sue & SOLLEY, Anna (2003). High schools community colleges, and universities: partners in teacher education and national efforts. *New Directions for Community Colleges*, nº121: 47-57.
- GERALDI, João Wanderley (2004). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação e Sociedade*, vol. 25, nº87: 601-610.
- GESS-NEWSOME, Julie (1999a). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation In Gess-Newsome, Julie & Lederman Norman G., *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers: 3-17.
- GESS-NEWSOME, Julie (1999b). Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. In Gess-Newsome, Julie & Lederman Norman G., *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers: 51-94.
- GIBBERT, Michael; RUIGROK, Winfried & WICKI, Barbara (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, nº 29: 1465-1474.
- GIDDENS, Anthony (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras, Celta Editora.
- GIDEONSE, Hendrik D. (1981). The impact of educational research: reflections on the American experience. *International Review of Education*: 121-133.
- GILROY, Peter & McNAMARA, Olwen (2009). A critical history of research assessment in the United Kingdom and its post-1992 impact on education. *Journal of Education for Teaching*, vol. 35, nº4: 321-335.
- GIROUX, Henry A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del Aprendizaje*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- GLICKMAN, Carl D. & BEY, Theresa M. (1990). Supervision. In Houston, W. Robert, *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, London, MacMillan Publishing Company: 549-566.

- GODDARD, Roger D.; HOY, Wayne K. & HOY, Anita Woolfolk (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 37, nº2: 479-507.
- GODINO, Juan Diaz (2006). Presente y futuro de la investigación en la Didáctica de las Matemáticas. *Educação Matemática*, nº19: 1-24.
- GOLEMAN, Daniel (1999). *Working with Emotional Intelligence*. London, Bloomsbury.
- GOMES, Paulo J. P. (2004). A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação. *Cadernos BAD*, nº 2: 6-18.
- GOODSON, Ivor (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, António (org.), *Vidas de Professores*. Porto, Porto editora: 63-78.
- GOODSON, Ivor (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Philadelphia, Open University Press.
- GOULLIER, Francis (2006). Qu'entend-on par « plurilinguisme » ? *Revue les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme*, 1: 87-89.
- GRAHAM, Ian D.; LOGAN, Jo; HARRISSON, Margaret B.; STRAUS, Sharon E.; TETROE, Jacqueline; CASWELL, Wenda & ROBINSON, Nicole (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, vol.26, nº1: 13-24.
- GRAVEN, Mellony (2004). Investigating mathematics teacher learning within an in-service community of practice: the centrality of confidence. *Educational Studies in Mathematics*, nº57: 177-211.
- GRAY, David E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London, SAGE Publications.
- GREEN, Lawrence W.; OTTOSON, Judith M.; GARCÍA, César & HIATT, Robert A. (2009). Diffusion theory and knowledge dissemination, utilization, and integration in public health *The Annual review of Public Health*, nº30: 151-174.

- GROBLER, Nennie; MESTRY, Raj & NAIDOO, Shamala (2012). The influence of management practices on authentic collaboration with educators. *Journal of Social Sciences*, vol. 30, nº 3: 211-223.
- GUBA, Egon & LINCOLN, Yvonna (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, Norman K. & Lincoln, Ivonna, *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage Publications.
- GUMPERZ, John & HYMES, Dell (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York, Holt Reinhart and Winston.
- GUTIÉRREZ, Sergio Mora (s/d). *Fundamentos Biologicos del Aprendizaje*. Disponível online em <http://sergiourbano.blogia.com/2008/060901-fundamentos-biologicos-del-aprendizaje.php> (acesso em julho de 2009).
- HALL, Susan (1996). Reflexivity in emancipatory action research: illustrating the researcher's constitutiveness. In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 28-48.
- HAMMERSLEY, Martyn (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London, Sage.
- HAMMERSLEY, Martyn (2005). Countering the 'new orthodoxy' in educational research: a response to Phil Hodgkinson. *British Educational Research Journal*, vol.31, nº2: 139-155.
- HARGREAVES, Andy (1994). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa, McGraw-Hill.
- HARGREAVES, Andy (2002). Teaching in a box: emotional geographies of teaching. In Sugrue, Ciaran & Day, Christopher, *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives*. London, RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group: 3-25.
- HARGREAVES, Andy & SHIRLEY, Dennis (2011). *The Far Side of Educational Reform*. Disponível em http://www.ctf-fce.ca/publications/Briefs/Report_EducationReform2012_EN_web.pdf (acesso em Agosto de 2012).

- HARKAVY, Ira (2005). University-assisted community school programme of West Philadelphia: democratic partnerships that make the difference. *New Directions for Youth Development*, nº107: 35-43.
- HARRIS, Ben M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In Oliveira Formosinho, Júlia (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II: da Organização à Pessoa*. Porto, Porto Editora: 133-223.
- HARRIS, Mary M. & TASSEL, Frances van (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education*, vol. 28 nº2: 179-194.
- HENDERSON, Charles, BEACH, Andrea & FAMIANO, Michael (2006). Diffusion of educational innovations via co-teaching. *Proceedings of the Physics Education Research Conference*, Syracuse, New York, disponível online em <http://homepages.wmich.edu/~chenders/Publications/PERC2006Henderson.pdf> (acesso em junho de 2009).
- HENDERSON, Charles & DANCY, Melissa H. (2005). *Physics Faculty and educational Researchers: Divergent Expectations as Barriers to the Diffusion of Innovations*. *AAPT Physics Education Research Conference*, Salt Lake City, UT, disponível online em <http://arxiv.org/ftp/physics/papers/0608/0608295.pdf> (acesso em junho de 2009).
- HERON, John & REASON, Peter (2001). The practice of co-operative inquiry: research 'with' rather than 'on' people. In REASON, Peter & HERON, John, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London, Sage Publications: 159-170.
- HODKINSON, Phil (2004). Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, vol.30, nº1: 9-26.
- HOPKINS, David (1993). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham, Open University Press.

- HORGAN, John (1996). *The End of Science. Facing the Limits of Knowledge in the Twilight of the Scientific Age*. New York, HELIX BOOKS, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- HUBERMAN, Michaël (1992). *The Lives of Teachers*. London, Cassell.
- HUBERMAN, Michaël (2000). O ciclo de vida dos professores. In Nóvoa, António (org.), *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora: 31-61.
- HUBERMAN, Michaël & THURLER, Monica Gather (1991). *De la Recherche à la Pratique. Eléments de Base*. Paris, PETER LANG.
- HYMES, Dell (1966). On Communicative Competence. In Pride, John Bernard & Holmes, Janet (eds.), *Sociolinguistics Selected Readings*. London, Harmondsworth Penguin Books: 269-293.
- IMSEN, Gunn (1999). Reflection as a bridging concept between normative and Descriptive Approaches to Didactics. In Hudson, Brian; Buchberger, Friedrich; Kansanen, Pertti; Seel, Helmut, *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* vol. 2, nº1: 95-105.
- INGVARSON, Lawrence; BEAVIS, Adrian & KLEINHENZ, Elizabeth (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, vol. 30, nº4: 351-381.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2008). *Anuário Estatístico de Portugal 2007*. Disponível online em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=48434179&PUBLICACOESstema=48455445&PUBLICACOESmodo=48434172 (acesso em julho de 2009).
- JENNINGS, Leonie E. & GRAHAM, Anne P. (1996). Exposing discourses through action research. In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 165-181.
- JIMÉNEZ, María del Pilar (2003). Avatars de la Formation: de l'identité au sujet. In *Association Francophone Internationale de Recherches en Sciences de*

l'Éducation. Formation des professeurs et identité. Année de la recherche en sciences de l'éducation. Paris, L'Harmattan: 59-69.

KANSANEN, Pertti & MERI, Matti (1999). The Didactic relation in the teaching-studying-learning process. In Hudson, Brian; Buchberger, Friedrich; Kansanen, Pertti; Seel, Helmut, *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* vol. 2, nº1: 107-116.

KARAGIORGI, Yasemina & SYMEOU, Loizos (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, vol. 30, nº2: 175-194.

KELCHTERMANS, Geert (2005). Professional Commitment Beyond Contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and Reflection. *Keynote presented at the bi-annual meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), July 2-6.* Sydney, New South Wales, International Study Association on Teachers and Teaching: 1-30 (documento policopiado).

KEMBER, David (2000). *Action Learning and Action Research: Improving the Quality of Teaching and Learning.* London, Kogan Page.

KEMMIS, Stephen (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. In ZUBER-SKERRITT, Ortrun, *New Directions in Action Research.* London, The Falmer Press: 199-242.

KEMPA, Richard (2001). Research and research utilisation in chemical education. *6th European Conference in Chemical Education (ECRICE).* Aveiro, Universidade de Aveiro (sessão plenária).

KERNER, Jon F. (2006). Knowledge translation versus knowledge integration: a "Funder's" perspective. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, vol.26, nº1: 72-80.

KING, Lesley; HAWES, Penelope & WISE, Marylin (1998). Making dissemination a two-way Process. *Health Promotion International*, vol. 13, nº3: 237-244.

KIPLING, Rudyard (1945), *If.* Garden City, New York, Doubleday, Doran & Company, Inc.

- KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F. & SWANSON, Richard A. (1998). *The Adult Learner: the Definite Classic in Adult Education and Human Resources Development*. San Diego, California ,Butterworth-Heinmann.
- KOLB, David (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey. Prentice-Hall.
- LABAREE, David F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, vol.32, nº4: 13-22.
- LAMEUL, Geneviève (2008). Les effets des usages des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs. La professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, vol.17: 73-94.
- LANGE, Lydia L. (2002). The impact factor as a phantom. is there a self-fulfilling prophecy effect of impact? *Journal of Documentation*, vol. 58, nº2: 175-184.
- LATHER, Patti (2004). Scientific research in education: a critical perspective. *British Educational Research Journal*, vol.30, nº6: 759-772.
- LAVE, Jean & WENGER, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Periferal Participation*. New York, Cambridge University Press.
- LEDERMAN, Norman G. & GESS-NEWSOME, Julie (1999). Reconceptualizing secondary science teacher education. In Gess-Newsome, Julie & Lederman, Norman G., *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers: 199-213.
- LEITE, Teresa & PEREIRA, Carolina (2002). Formação contínua de professores – Relatório. Lisboa, Conselho Nacional de Educação (documento policopiado).
- LEWIN, Kurt (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, vol.2, nº4: 34-46.
- L'HOSTIE, Monique & DOYON, Denise (2003). "L'interactivité chercheur/enseignant: comment et pourquoi l'inscrire dans un dispositif de recherche en éducation?" *Association Francophone Internationale de Recherches en Sciences de*

l'Éducation. Formation des Professeurs et Identité. Année de la Recherche en Acienes de L'éducation. Paris, L'Harmattan: 129-138.

LIEBERMAN, Ann (2000). Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, vol.51, nº3: 221-227.

LIMA, Licínio (2003). Editorial. *Investigação em Educação*, nº2: 7-12.

LIMA, Licínio; CASTRO, Rui Vieira; AUGUSTO, José & PACHECO, Justino (1996). O *Modelo Integrado, 20 Anos depois. Contributos para uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho.* Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia (documento policopiado).

LIMA, Maísa Pieroni de (2004). Comunidades de aprendizagem em meios organizacionais. *Revista Latino-Americana de Tecnologia Educativa*, vol. 3, nº2: 29-39.

LIN, Fu-ren; LIN, Sheng-Cheng & HUANG, Tzu-Ping (2008). Knowledge sharing and creation in a teachers' professional virtual community. *Computers & Education*, vol. 50: 742-756.

LITTLE, Angela W. & GREEN, Andy (2009). Successful globalization, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, nº2: 166-174.

LLERA, Jesús Beltran (s/d). *A Sociedade em Rede.* Disponível online em http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?id_inf_escola=664&pg=internet_e_cia.informatica_principal. (acesso em junho de 2009)

LOOMIS, Steven; RODRIGUEZ, Jacob & TILLMAN, Rachel (2008). Developing into similarity: global teacher education in the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, nº3: 233-245.

LOPES, Amélia (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, nº3: 57-127.

LOPES, Stela, ANDRADE, Ana Isabel & ARAÚJO e SÁ, Helena (2007). Do contacto com línguas desconhecidas à reflexão sobre a aprendizagem de línguas. Uma

experiência com alunos do ensino secundário. In *Adjust Practice and Promote Innovation, 21st APPI Conference*, Lisboa, 3-5 de Maio de 2007 (comunicação oral).

LOUGHRAN, John (2002). Understanding and articulating teacher knowledge. In Sugrue, Ciaran & Day, Christopher, *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives*. London, RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group: 146-161.

LOUREIRO, Maria João; MARQUES, Luís; MARQUES, Margarida; GUERRA, Cecília; OLIVEIRA, Teresa; CHAGAS, Isabel; NETO, António; CID, Maria; PRAIA, João; BETTENCOURT, Teresa; PEDRO, Conceição & COSTA, Nilza (2008). Investigação e práticas lectivas em Educação em Ciência: Dinâmicas de interacção. In Cardoso, Inês; Martins, Esperança & Paiva, Zilda (orgs.), *Actas do colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates*. Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro (CD-ROM).

LÜDKE, Menga (2005). Tema em destaque. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, nº125: 111-112.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n 89: 1159-1180.

LÜDKE, Menga & CRUZ, Giseli Barreto (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, nº125: 181-109.

MAGALHÃES, Justino Pereira (2003). Alfabetização e educação de adultos. *Investigar em Educação*, nº2: 173-201.

MARCELO GARCÍA, Carlos (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado: Teoría y Métodos*. Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla.

MARCELO GARCÍA, Carlos (1991). *El Estudio de Caso: una Estrategia para la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

- MARCELO GARCÍA, Carlos (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto, Porto Editora.
- MARTINS, Isabel; ANDRADE, Ana Isabel; MOREIRA, António; ARAÚJO e SÁ, M^a Helena; COSTA, Nilza & PAREDES, António Falcão (ed.) (1991). *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- MASON, Mark (2009). Making educational development and change sustainable: insights from complexity theory. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, nº2: 117-124.
- MATALON, Benjamin (1996). *La Construction de la Science. De l'Epistémologie à la Sociologie de la Connaissance Scientifique*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- MATOS, João Filipe & CARREIRA, Susana P. (1994). Estudos de caso em Educação Matemática - Problemas actuais. *Quadrante*, vol. 3, nº1: 19-53.
- McARDLE, Karen & ACKLAND, Aileen (2007). The demand of the double shift: communities of practice in continuing professional development. *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 59, nº1: 107-120.
- McLAREN, Peter (1990). Prefácio. In Giroux, Henry A., *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona, Ediciones Paidós: 11-24.
- McLAUGHLIN, Milbrey W. (2002). Sites and sources of teachers' learning. In Sugrue, Ciaran & Day, Christopher, *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives*. London, RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group: 95-115.
- McNAY, Margaret & COLE, Ardra (1989). Collaboration in teacher education: lessons from a faculty and school board project. In *Proceedings of the Third Invitational Canadian Association for Teacher Education, Collaborative Action Research in Canadian Teacher Education*. Quebec, Faculty of Education, Laval University.

- McTAGGART, Robin (1996). Issues for participatory action researchers. In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 242-255.
- MELHADO, Nicole (2012). *Bento XVI Destaca Necessidade de Uma Nova Envigelação*. Disponível online em <http://noticias.cancaonova.com/noticia.php?id=280153> (acesso em julho de 2012).
- MELO, Sílvia M. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada).
- MELROSE, Mary Jane (1996). Got a philosophical match? Does it matter? In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 49-65.
- MENÉRES, Maria Alberta (1984). *O Poeta Faz-se aos Dez Anos*. Lisboa, Plátano Editora.
- MESQUITA, Luísa (2006). Políticas educativas e formação de professores. In BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 554-558.
- MILES, Matthew B. & HUBERMAN, A. Michael (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, California, SAGE Publications.
- MOITA, Maria da Conceição (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In Nóvoa, António (org.), *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora: 111-140.
- MONTERO, Rosa (2004). *A Louca da Casa*. Porto, Edições Asa.
- MOREIRA, Maria Alfredo (1999). Não olhar por olhar... Para uma formação reflexiva do professor-estagiário pela Investigação-Ação. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- MOREIRA, Maria Alfredo (2000). Para a inovação das práticas supervisivas. Um programa de formação de supervisores pela Investigação-Ação. In Roldão,

Maria do Céu & Marques, Ramiro, *Inovação, Currículo e Formação*. Porto, Porto Editora, Coleção CIDInE, vol. 12: 139-149.

MOREIRA, Maria Alfredo (2001). *A Investigação-Acção na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

MOREIRA, Maria Alfredo (2002). A Investigação-Acção na Supervisão em ensino de inglês. *Inovação*, vol. 15, nº1-2-3: 45-60.

MOREIRA, Maria Alfredo (2004). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (Co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga, Universidade do Minho. Tese de Doutoramento (versão não publicada).

MOREIRA, Maria Alfredo (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (Co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga, Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia.

MOREIRA, Maria Alfredo & ALARCÃO, Isabel (1997). A Investigação-Acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, Idália, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora: 121-138.

MOREIRA, Maria Alfredo; VIEIRA, Flávia & MARQUES, Isabel (1999). Investigação-Acção e formação inicial de professores – uma experiência de Supervisão. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

MORIN, Edgar (1999). *A Cabeça Bem-Feita. Repensar a Reforma Reformar o Pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

MORTIMORE, Peter (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, vol. 26, nº1: 5-24.

MULLEN, Carol A. & SCHUNK, Daleh (2010). A view of professional learning communities through three frames: leadership, organization, and culture. *McGill Journal of Education*, vol. 45, nº 2: 185-203.

NASH, Roy (2005). Explanation and qualification in educational research: the arguments of critical and scientific realism. *British Educational Research Journal*, vol.31, nº2: 185-204.

National Educational Research Forum (NERF) (2000). *The Impact of Educational Research on Policy and Practice*. Disponível online em <http://209.85.229.132/search?q=cache:v30qi3vC2-sJ:www.eep.ac.uk/nerf/word/ImpactSubgrouprepor42d.doc%3Fversion%3D1+%22The+Impact+of+educational+research+on+policy+and+practice%22&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&client=firefox-a> (acesso em dezembro de 2009).

NETO MENDES, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Ciências da Educação. Aveiro, Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada).

NETO MENDES, António (2009). Trabalho colaborativo e mudanças nas escolas portuguesas: panaceia ou presente envenenado? In Andrade, Ana Isabel (coord.), *Sessão Plenária de 24 de Janeiro de 2009, Projecto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação*. Disponível online em <http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle> (acesso em dezembro de 2009).

NEUMAN, Susan B. & CUNNINGHAM, Linda (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, vol. 46, nº2: 532-566.

NEVIN, Ann I.; THOUSAND, Jacqueline S. & VILLA, Richard A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators - what does the research say? *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, nº4: 569-574.

NEWMAN, Isadore & BENZ, Carolyn R. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale, Southern Illinois University Press.

NICOLAIDIS, Katerina & MATTHEOUDAKIS (2008). Utopia vs. reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers. *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, nº3: 279-292.

- NIR, Adam E. & BOGLER, Ronit (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, nº2: 377-386.
- NISSILÄ, Sade-Pirkko (2005). Individual and collective reflection: how to meet the needs of development in teaching. *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, nº2: 209-219.
- NÓVOA, António (1999). Prefácio. In Canário, Rui, *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa, EDUCA: 3-8.
- NÓVOA, António (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, António (org.), *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora: 11-30.
- NÓVOA, António (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa, EDUCA.
- OANCEA, Alis (2005). Criticisms of educational research: key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, vol.31, nº2: 157-183.
- OLIVEIRA, Cristina (2011). *Ensino da Física em Cursos de Engenharia. Percursos Colaborativos no Ensino Superior*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada).
- OLIVERI, Andressa M. R.; COUTRIM, Rosa Maria E. & NUNES, Célia Maria (2010). Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. *Educação em Perspectiva*, vol. 1, nº 2: 293-311.
- O'REILLY, Tenaha & McNAMARA, Danielle S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 44, nº1: 161-196.
- ORGANIZATION for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Disponível online em <http://oecdpublications.gfi-nb.com/cgi-bin/OECDBookShop.storefront/EN/product/961998031P1> (acesso em dezembro de 2009).

- PAQUAY, Léopold (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante? De l'utopie à la réalité! *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, nº2: 111-128.
- PARTIDÁRIO, Maria do Rosário (s/d). *Impacte Ambiental: Introdução à Disciplina, Enquadramento da AIA, Princípios internacionais*. Instituto Superior Técnico, disponível online em <https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/294434/1/1.%20Introducao%20e%20principios.pdf> (acesso em novembro de 2009).
- PARTIDÁRIO, Maria do Rosário; TEXUGO, Ana Catarina; VALENTIM, Miguel & AUGUSTO, Bernardo (2007). *Guia de Apreciação Técnica de Estudos de Impacte Ambiental para o sector dos Aldeamentos Turísticos. Relatório Final*. Lisboa, Ministério do Ambiente, Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional CCDRLVT – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional de Lisboa e Vale do Tejo: 1-80.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1989). O Instituto de Inovação Educacional e a organização da comunidade científico-educacional portuguesa. *Inovação*, vol.2, nº2: 31-36.
- PATTERSON, Leslie & SHANNON, Patrick (1993). Reflection, inquiry, action. In Patterson, Leslie; Santa, Carol M.; Short, Kathy G. & Smith, Karen (eds.), *Teachers are Researchers: Reflection and Action*. Newark, International Reading Association: 7-11.
- PELLEGRINI, Denise (2002). Fala Mestre! Isabel Alarcão. *Nova Escola*, nº154: 45-47.
- PERALTA, Maria Helena (2010). Prefácio. In BIZARRO, Rosa & MOREIRA, Maria Alfredo (org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde, Edições Pedagogo: 7-9.
- PEREIRA, Gonçalo (2009). *Impacto ou Impacte*. Disponível online em <http://linguagemdaciencia.blogspot.com/2009/01/4-impacto-ou-impacte.html> (acesso em dezembro de 2009).
- PÉRRENOUD, Philippe (2000). *Construire de Compétences dès l'École*. Paris, ESF (primeira edição 1997).

- PÉRRENOUD, Philippe (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. Porto, Edições ASA.
- PIMENTA, Selma G. (1997). Para uma re-significação da Didáctica - Ciências da Educação, Pedagogia e Didáctica (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In Pimenta, Selma (org.), *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez Editora.
- PINEAU, Gaston (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, vol. 32, nº 2: 329-346.
- PINHO, Ana Sofia; ALMEIDA, Joana; MARTINS, Filomena & PINTO, Susana (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didática de Línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional), Novos Contextos de Formação, Pesquisa e Mediação*. CIDInE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, Vila Nova de Gaia (CD-ROM).
- PINHO, Ana Sofia (coord.); SANTOS, Leonor; BASTOS, Mónia; GOMES, Sílvia & SÁ, Susana (2008). Grupo de leituras. Tema: comunidades. In Andrade, Ana Isabel (coord.), *Projecto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação*. Disponível online em <http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle> (acesso em dezembro de 2009) (apresentação PPT).
- POLLARD, Andrew & TANN, Sarah (1987). *Reflective Teaching in the Primary School: a Handbook for the Classroom*. London, Cassell.
- POMBO, Lúcia & COSTA, Nilza (2009a). The impact of Biology/Geology school teachers masters courses on the improvement of science education quality in Portugal. *Research in Science and Technological Education*, vol. 27, nº1: 31-44.
- POMBO, Lúcia & COSTA, Nilza (2009b). Avaliação de Impacte de Cursos de Mestrado nas Práticas Profissionais de Professores de Ciências - Exemplos de Boas Práticas. *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 14, nº1: 83-99.

PORTAL do Governo (s/d). *Programa do XV Governo Constitucional*. Disponível online em <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc15/programa-do-governo/programa-do-xv-governo-constitucional.aspx> (acesso em julho de 2012).

POTTS, Anthony P. (2001). An integral part of the local community. Politicians' perspectives on the local university. *The Higher Education Close Up Conference* 2.Lancaster, Lancaster University. Disponível online em <http://brs.leeds.ac.uk> (acesso em outubro de 2003).

PRADO COELHO, Eduardo (2006). Crónica. *Público*, 2 de setembro.

PÚBLICO (2012). *Ministro Anuncia Fim do Estatuto de Fundação das Universidades*. Disponível online em <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/regime-de-fundacoes-para-as-universidades-vai-terminar-1557475> (acesso em agosto de 2012).

PUGACH, Marleen C. & BLANTON, Linda P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, nº4: 575-582.

PUREN, Christian (1999). Comme theoriser sa pratique (la formation des questions). In Galisson, Robert & Puren, Christian, *La Formation en Questions*. Liège, CLE International.

RADFORD, Mike (2006). Researching classrooms: complexity and chaos. *British Educational Research Journal*, vol. 32, nº2: 177-190.

RAUDENBUSH, Stephen W. (2008). Advancing Educational Policy by Advancing Research on Instruction. *American Educational Research Journal*, vol. 45, nº1: 206-230.

REIS, Pedro R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15 (16): 17-34.

RIOS, Teresinha Azerêdo (2009). A felicidade é uma pluma levada pelo vento? *Actas do II Congresso Internacional CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional)*, *Novos Contextos de Formação, Pesquisa e Mediação*.

CIDInE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, Vila Nova de Gaia (CD-ROM).

RIVERIN, Suzanne & STACEY, Elizabeth (2008). Sustaining an online community of practice: a case study. *Journal of Distance Education*, vol. 22, nº 2: 43-58.

ROLDÃO, Maria do Céu (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.

ROLDÃO, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, nº 34: 94-103.

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educação Matemática Pesquisa*, vol. 11, nº 3: 585-596.

ROLDÃO, Maria do Céu; COSTA, Fernando; REIS, Pedro; CAMACHO, George; LUÍS, Helena & DUARTE, Gentil (2000). *Avaliação do Impacto da Formação. Um Estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo*. Lisboa, Edições Colibri.

ROLDÃO, Maria do Céu; FIGUEIREDO, Maria; CAMPOS, Joana & LUÍS, Helena (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol. 1, nº 2: 138-177.

RUEDA, Mario (2003). L'évaluation des professeurs universitaires comme fonction de formation continue. *Association Francophone Internationale de Recherches en Sciences de l'Éducation. Formation des Professeurs et Identité. Année de la Recherche en Sciences de L'éducation*, Paris, L'Harmattan: 139-151.

SÁ, Cristina M^a; CARDOSO, Teresa & ALARCÃO, Isabel (2008). Relations between teaching and learning. Evidence from a meta-analysis of Language Didactics research. *The European Conference on Educational Research (ECER)*, Gotemburgo, Suécia. Disponível online em

<http://www.ua.pt/cidtff/lale/ReadObject.aspx?obj=12618> (acesso em outubro de 2009).

SÁ-CHAVES, Idália (1999). *Supervisão: Concepções e práticas. Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.

SÁ-CHAVES, Idália (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SAINSBURY, Marian (2003). The case of literacy: a response to John Wilson. *Educational Research*, vol.45, nº2: 137-139.

SAMPAIO SANTOS, Zélia (2006). Das reformas feitas *apesar* dos professores - ou mesmo contra os professores - à mudança a fazer *com* os professores. In Bizarro, Rosa & Braga, Fátima (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto, Porto Editora: 559-560.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão & JACINTO, Manuela (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação*, nº3: 129-233.

SANCHO, Juana Maria & HERNÁNDEZ, Fernando (2002). A case study on the relationship between the innovative process of a secondary school and the reform of the Spanish national curriculum. In Sugrue, Ciaran & Day, Christopher, *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives*. London, RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group: 245-254.

SANGER, Jack (1996). Managing change through action research: a postmodern perspective on appraisal. In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 182-198.

SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa; AMARAL, Alberto & MEEK, Lynn (2006). Changing partners in the middle management of higher education institutions: the case of Portugal. *Higher Education*, nº 52: 215-250.

- SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa & RELVA, Rosário (2008). Research and the universities' image. *European Journal of Education*, vol. 43, nº 4: 495-512.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el Curriculum Integrado*. Madrid, Ediciones Morata.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Edições Afrontamento (1ª edição, 1987).
- SANTOS, Maria Leonor S. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada).
- SARAIVA, Manuel Joaquim & PONTE, João Pedro da (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante 12*, nº2: 25-52.
- SAUNDERS, Lesley (2005). Research into policy doesn't go? A response to the editorial 'Interesting times, and interested research'. *British Educational Research Journal*, vol.30, nº4: 475-476.
- SCHEFFLER, Israel (1997). *Symbolic Worlds: Art, Science, Language, Ritual*. New York, Cambridge University Press.
- SCHÖN, Donald (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.
- SCHÖN, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, António, *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional: 77-91.
- SCHÖN, Donald (1998). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, Jean-Marie, *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris, Presses Universitaires de France (1ª edição 1996): 201-222.

- SCHRATZ, Michael (1996). Collaborative, self-critical and reciprocal inquiry through memory work. In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 66-80.
- SCOTT, Ridley (1991). *Thelma and Louise*. Estados Unidos da América, Metro-Goldwin-Mayer, 129 min (DVD-ROM).
- SEGURO, Rui & SANTOS, Madalena (2008). Entrevista: Etienne Wenger. *Aprender ao Longo da Vida*, vol. 8: 10-17.
- SEN, Julu (2002). Understanding teachers' professional growth through their articulation of personal practical knowledge. *Journal of Education for Teaching*, vol.28, nº1: 75-78.
- SENGE, Peter M. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. New York, Doubleday.
- SHERRY, Norman (1989). *The Life of Graham Greene. Volume 1 1904-1939*. London, Jonathan Cape.
- SHULMAN, Lee S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol.15, nº2: 4-14.
- SHULMAN, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, nº57: 51-22.
- SHULMAN, Lee S. (1992). Towards a pedagogy of cases. In Shulman, Judith H., *Case Methods in Teacher Education*. New York, Teacher College.
- SHULMAN, Lee S. (1999). Foreword. In Gess-Newsome, Julie & Lederman, Norman G., *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers: ix-xii.
- SILLAM, Maguy (2002). Partnerships in teacher education: reciprocal and innovative dialogue. *European Conference on Educational Research (ECER)*. Lisboa, 11-14 de setembro. Disponível online em <http://brs.leeds.ac.uk> (acesso em outubro de 2004).

- SILVERMAN, David (1994). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London, SAGE Publications.
- SIMÕES, Ana Raquel G. S. M. (2006). *A Cultura Linguística em Contexto Escolar: um Estudo no Final da Escolaridade Obrigatória*. Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada).
- SMITH, Chris Selby (1999). *The Relationships between Research and Decision-Making in Education: An Empirical Investigation*. Clayton, Victoria, Australia, Monash University, Centre for the Economics of Education and Training: 1-17. Disponível online em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED441143.pdf> (acesso em outubro de 2009).
- SMYTH, John (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 2, nº2: 2-9.
- SMYTH, John (1991). *Teachers as Collaborative Learners*. Philadelphia, Open University Press.
- SNOW-GERONO, Jennifer L. (2008). Locating Supervision – A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, nº6: 1502-1515.
- STAKE, Robert E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, nº7: 5-8.
- STAKE, Robert E. (1994). Case studies. In Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna, *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage Publications: 236-247.
- STENHOUSE, Lawrence (1978). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Heinemann.
- STEVENS, Robert J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, vol.20, nº4: 389-396.
- STRINGFELLOW, Emma. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences*. Thessaloniki, CEDEFOP.

- SUGRUE, Ciaran & DAY, Christopher (2002). Introduction. In Sugrue, Ciaran & Day, Christopher, *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives*. London, RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group: xv-xxiv.
- SULLIVAN, Susan & GLANZ, Jeffrey (2000). *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques*. California, Corwin Press.
- SUPPES, Patrick (1974). The place of theory in educational research. *Educational Researcher*, vol. 3, nº6: 3-10.
- SUTHERLAND, Louise M.; SCANLON, Lesley A. & SPERRING, Anthony (2005). New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21: 79-92.
- TANNER, Howard & DAVIS, Susan M. B. (2009). How engagement with research changes the professional practice of teacher-educators: a case study from the Welsh Education Research Network. *Journal of Education for Teaching*, vol. 35, nº4: 373-389.
- TARDIF, Maurice & ZOURHLAL, Ahmed (2005). Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, nº125: 113-135.
- TAVARES, Clara Ferrão; Lourenç, Clara Moura; Mello, Cristina; Amor, Emília; Araújo e Sá, Helena; Duarte, Isabel Margarida; Rocheta, Isabel; Bernardes, José Augusto Cardoso; Taborda, Júlio; Dionísio, M^a de Lourdes; Sousa, M^a de Lurdes Cabral de Sousa & CASTRO, Rui Vieira (2000). *Texto de Apresentação da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas* (documento policopiado).
- TAVARES, José & ALARCÃO, Isabel (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In Alarcão, Isabel, *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, ARTMED: 97-114
- TAVARES, José; BESSA, José; ALMEIDA, Leandro S.; MEDEIROS, M^a Teresa; PEIXOTO, Ermelindo & FERREIRA, Joaquim Armando (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, vol.4, nºXXI: 475-484.

- TEODORO, António (1994). *A Carreira Docente: Formação, Avaliação, Progressão*. Matosinhos, Texto Editora.
- The British Educational Research Association Newsletter (BERAN) (2001). The impact of educational research (in Australia). *The British Educational Research Association Newsletter*, nº76: 17-25. Disponível online em <http://www.detya.gov.au/highered/respubs/impact/overview.htm> (acesso em outubro de 2003).
- TORRANCE, Harry; COOPER, Barry; SIKES, Pat & STRONACH, Ian (2005). Editorial. *British Educational Research Journal*, vol.31, nº1: 1-3.
- TRIPP, David H. (1989). Collaborative research: definitions and an educational agenda. In Wodlinger, Michael G. (ed.), *Proceedings of the Third Invitational Canadian Association for Teacher Education, Collaborative Action Research in Canadian Teacher Education*. Quebec, Faculty of Education, Laval University: 3-25.
- TSF (2009). *Portugal Tem Quase Um Milhão de Analfabetos*. Disponível online em http://tsf.sapo.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=873224 (acesso em junho de 2009).
- United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (1992). *Earth Summit*. Disponível online em <http://www.un.org/geninfo/bp/enviro.html> (acesso em julho de 2009).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2007). *The UN Decade for Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014): the first two years*. Paris, UNESCO.
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO (s/d 1). *O LA@QE, história*. Disponível online em <http://www.ua.pt/cidttf/lage/PageText.aspx?id=8583> (acesso em abril de 2012).
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO (s/d 2). *CIDTFF – linhas de investigação*. Disponível online em <http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=8716> (acesso em abril de 2012).

- VALENTE, Maria Odete (1991). A investigação em Didáctica. In Martins, Isabel; Andrade, Ana Isabel; Moreira, António; Araújo e SÁ, M^a Helena; Costa, Nilza & Paredes, António Falcão (ed.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro, Universidade de Aveiro: 9-21.
- van den BERG, Rudolf (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, vol. 72, nº4: 577-625.
- van der MAREN, Jean-Marie (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*. Paris, Bruxelles, DeBoeck Université.
- van der VLEUTEN, Cees P. M & SCHUWIRTH, Lambert W. T. (2005). Assessing professional competence: From methods to programmes. *Medical Education*, vol. 39: 309-317.
- VAZ, Arnaldo M.; BORGES, Oto N.; BORGES, A. Tarciso (2002). Professores, pesquisadores e os problemas da escola. *VIII Encontro de Pesquisa em Ensino da Física*. Águas de Lindóia, Brasil. Disponível online em <http://www.sbf1.if.usp.br/events/epef/viii> (acesso em junho de 2003).
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FLORES, Maria Assunção; MORGADO, José Carlos; FORTE, Ana Maria & ALMEIDA, Teresa Frago (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº8: 61-73.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula & FLORES, Maria Assunção (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, vol. 26, nº90: 173-188.
- VESCIO, Vicki; ROSS, Dorene & ADAMS, Alyson (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24: 80-91.
- VIEIRA, Flávia (1995a). A autonomia na aprendizagem das línguas. Sentido didáctico e implicações na formação de professores. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Porto, SPCE, vol.1: 235-243.

- VIEIRA, Flávia (1995b). Autonomização da aprendizagem de línguas. *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, vol.1: 617-622.
- VIEIRA, Flávia (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- VIEIRA, Flávia (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In Vieira, Flávia; Moreira, Maria Alfredo, Barbosa, Isabel & Paiva, Madalena (eds.). *Pedagogy for Autonomy and English Learning – Proceedings of the 1st Conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy*. Braga, Universidade do Minho, CIE: 1-12.
- VIEIRA, Flávia (2005). Transformar a Pedagogia na Universidade? *Currículo Sem Fronteiras*, vol.5, nº1: 10-27.
- VIEIRA, Flávia (2009). Novas concepções e práticas a desenvolver em contextos de formação em Supervisão. *Conferência apresentada no II Congresso Internacional CIDInE. Novos Contextos de Formação, Pesquisa e Mediação*. Vila Nova de Gaia: 1-15 (documento policopiado).
- VIEIRA, Flávia (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, vol. 2: 9-25.
- VIEIRA de CASTRO, Rui & ALARCÃO, Isabel (com colaboração de ARAÚJO e SÁ, Maria Helena e CARDOSO, Teresa) (2004). *Documento de Trabalho da Proposta EMIP* (texto policopiado).
- VISSCHER, Andrie J. & WITZIERS, Bob (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, vol. 30, nº6: 785-800.
- VORSTMAN, Emmanuelle (2006). Ce que les enfants savent de la communication : enquêtes en contexte scolaire bi/plurilingue. « Peut-on former des êtres multilingues dans des filières bilingues ? » *Revue les Langues Modernes – Dossier : le Plurilinguisme*, 1 : 38-44.
- VYGOTSKY, Lev S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.

- WACHOWSKI, Andy & WACHOWSKI, Larry (1999). *The Matrix*. Melbourne (Australia), Burbank (USA), Warner Bros and Village Roadshow Pictures, 136 min (DVD-ROM).
- WALLERSTEIN, Immanuel (2003). As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. Porto, Edições Afrontamento: 117-123.
- WEBB, Graham (1996). Becoming critical of action research for development. In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 137-161.
- WELLINGTON, Jerry J. (1996). *Methods and Issues in Educational Research*. Sheffield, England, University of Sheffield, Division of Education.
- WENGER, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York, Cambridge University Press.
- WHITE, John (2003). A response to John Wilson. *Educational Research*, vol.452, nº2: 135-136.
- WILLIAMS, Dorothy & COLES, Louisa (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*, vol. 49, nº2: 185-206.
- WILSON, John (2003a). Dumbing down educational research. *Educational Research*, vol.45, nº2: 119-127.
- WILSON, John (2003b). Reply by John Wilson. *Educational Research*, vol.45, nº2: 141-142.
- WINGATE, Ursula (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn' in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, vol.61, nº3: 391-405.
- WINTER, Richard (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. London, The Falmer Press.

- WINTER, Richard (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 13-27.
- WOOD, Diane R. (2007). Professional learning communities: teachers, knowledge, and knowing. *Theory Into Practice*, vol. 46, nº4: 281-290.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*. Oxford, Oxford University Press.
- WRIGHT, Jan (2008). Reframing Quality and Impact: The Place of Theory in Education Research. *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, nº1: 1-16.
- YIN, Robert K. (1993). *Applications of Case Study Research*. . London, SAGE Publications.
- YIN, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE Publications.
- ZABALZA, Miguel (1994). *Diários de Aula*. Porto, Porto Editora.
- ZAY, Daniele (1998). Reflection-practice-partnership. Questions and points of tensions in conceptualizing European Perspectives. *European Conference on Educational Research*, Ljubljana, Slovenia. Disponível online em <http://www.leeds.ac.uk> (acesso em setembro de 2004).
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, EDUCA.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol.1, nº2: 153-172.
- ZEICHNER, Kenneth M. & DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, nº125: 163-180.
- ZEMELMAN, Hugo (2003). Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In Santos, Boaventura de Sousa (org.),

Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. Porto, Edições Afrontamento: 453-446.

ZENIT (2009). Da “ditadura do racionalismo” à “ditadura do relativismo”. Disponível online em <http://www.zenit.org/article-22337?l=portuguese> (acesso em setembro de 2012).

ZUBER-SKERRITT, Ortrun (1996). Introduction: new directions in action research. In Zuber-Skerritt, Ortrun, *New Directions in Action Research*. London, The Falmer Press: 3-9.

Dicionários

Dicionário da Língua Portuguesa (2005). Porto, Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa, Editorial Verbo.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa (2000). Lisboa, Texto Editora.

Legislação

DECRETO-LEI nº 249/92 de 9 de novembro. *Diário da República*, nº259 Série I-A. Lisboa, Ministério da Educação.

DECRETO-LEI nº 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, nº 15 Série I-A. Lisboa, Ministério da Educação.

DECRETO-LEI nº 7/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, nº 15 Série I-A. Lisboa, Ministério da Educação.

DECRETO-LEI nº 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República*, nº 79 Série I. Lisboa, Ministério da Educação.

DECRETO-LEI nº 172/2009 de 3 de agosto. *Diário da República*, nº148 Série I. Lisboa, Ministério do Ambiente, do Ordenamento do território e do Desenvolvimento Regional.

DECRETO-LEI nº 94/2011 de 3 de agosto. *Diário da República*, nº148 Série I. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.

DESPACHO nº 17169/2011 de 23 de dezembro. *Diário da República*, nº 245 2ª Série. Lisboa. Gabinete do Ministro, Ministério da Educação e Ciência.

PORTARIA nº 1082-A/2001 de 5 de setembro. *Diário da República*, nº 206 Série I-B. Lisboa, Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

SBIDM

Universidade de Aveiro